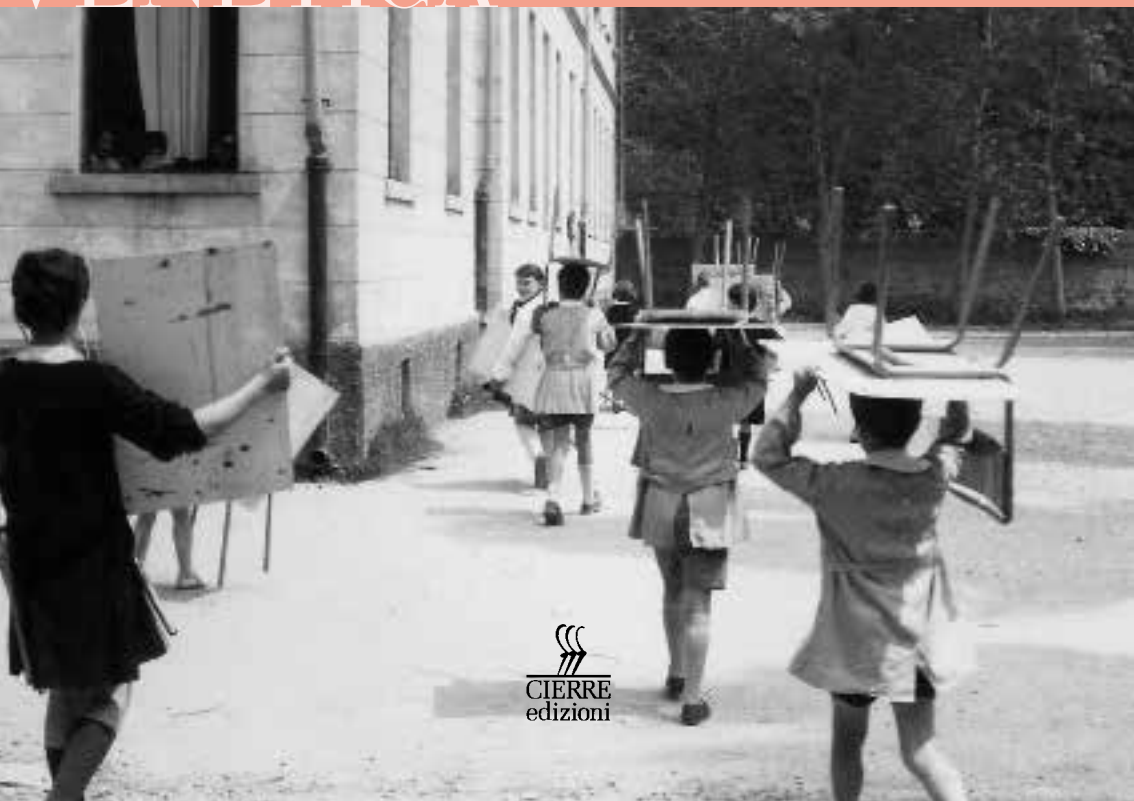
QUANDO LA SCUOLA SI ACCENDE

Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta

a cura di
Luisa Bellina, Alfiero Boschiero, Alessandro Casellato

VENETICA RIVISTA DI STORIA CONTEMPORANEA 2/2012



CIERRE edizioni

VENETICA

Rivista degli Istituti per la storia della Resistenza
di Belluno, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza

26/2012, a. XXVI

VENETICA rivista degli Istituti per la storia della Resistenza
di Belluno, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza

Direttore *Mario Isnenghi*
Direttore responsabile *Ferruccio Vendramini*
Segreteria di redazione *Alfiero Boschiero, Renato Camurri, Alessandro Casellato* (coord.), *Maria Cristina Cristante, Giovanni Favero, Marco Fincardi, Nadia Olivieri, Filippo Maria Paladini, Piero Pasini, Giovanni Sbordone, Gilda Zazzara*
Consulenti scientifici *Ilvo Diamanti, Emilio Franzina, Silvio Lanaro, Luisa Mangoni, Rolf Petri, Gianni Riccamboni, Giorgio Roverato, Livio Vanzetto*

Per scrivere alla redazione: venetica.redazione@gmail.com

Registrazione n. 814 Tribunale di Padova del 16 marzo 1984

ISSN: 1125-193X

In copertina: fotografia di Gualtiero Bertelli.

© Copyright 2013 Cierre edizioni
Progetto grafico: Andrea Dilemmi
Stampa: Cierre Grafica

Abbonamenti
L'abbonamento per i due numeri annuali della rivista è di euro 28,00.
L'importo va versato sul ccp. n. 11080371 intestato a
Cierre edizioni, via Ciro Ferrari 5, Caselle di Sommacampagna (VR)
con causale: *Abbonamento "Venetica"*.

CGIL

Questo numero è stato realizzato grazie al contributo
delle Camere del Lavoro territoriali del Veneto,
della CGIL e dello SPI regionali

QUANDO LA SCUOLA SI ACCENDE

Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta

a cura di
Luisa Bellina, Alfiero Boschiero, Alessandro Casellato

CIERRE
edizioni

Indice

7 *Alessandro Casellato*
Uno sguardo d'insieme

29 *Maria Teresa Sega*
Tra scuola della Rinascita e città educativa. Piste di ricerca veneziane

57 *Paola Salomon*
"Un metodo per la scuola italiana di domani". La scuola media di Canale d'Agordo (Belluno) negli anni Sessanta

89 *Elena Carlesso*
Scuole di campagna e "boom economico". Intervista a due maestre

105 *Annamaria Lona e Nadia Olivieri*
Il movimento delle scuole popolari a Verona

127 *Giancarlo Cavinato*
Noi credevamo... Il "tempo pieno" nella scuola elementare del territorio veneziano

149 Nascita di un "tempo pieno" a Mira (Venezia). Fotografie
A cura di Gualtiero Bertelli

159 *Maurizio Angelini*
Formidabile, quella scuola. Come nacque il "tempo pieno"
a Sant'Angelo di Piove di Sacco (Padova)

183 *Pietro Fabris*
La lotta per l'abolizione delle classi differenziali e speciali. Paese (Treviso),
gennaio-ottobre 1971

207 Lavori di gruppo e ricerche d'ambiente. Fotografie
A cura di Pietro Fabris

215 *Anita Pignataro*
"Fare scuola nella Bassa padovana". Un laboratorio di idee, dibattiti,
progetti per il rinnovamento della scuola (Seminario di Carceri, 1973)

237 Primi scambi di esperienze scolastiche. Fotografie
A cura di Anita Pignataro

245 *Cinzia Crivellari*
I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola
degli anni Settanta-Ottanta

273 Abstract

277 I collaboratori di questo numero

Uno sguardo d'insieme

di Alessandro Casellato

Dopo l'interesse suscitato dal numero di "Venetica" dedicato alle *Rivoluzioni di paese. Gli anni Settanta in piccola scala*[1], siamo tornati sul campo per indagare un altro aspetto della grande trasformazione in Veneto. Al centro della ricerca non sono più la piccola e media impresa e i distretti industriali, ma la scuola, ovvero il luogo più capillarmente diffuso in cui si produce, insieme, lavoro e conoscenza e in cui si realizza un permanente incontro tra generazioni e classi sociali. Non meno della fabbrica e della famiglia, nel corso del '900 la scuola è stata uno dei principali gangli della vita sociale del nostro paese. Inoltre, in alcune fasi – come quella compresa tra le due riforme della scuola media unica (1962) e dei decreti delegati che davano nuove forme alla partecipazione (1974) – essa si è "accesa", ha brillato e sprigionato luce ed energia tali da aver investito e persino modificato il resto della società[2].

Per studiare tutto ciò in maniera il più possibile empirica e circostanziata è stato messo in piedi un gruppo di ricerca di "addetti ai lavori". Esso ha coinvolto soprattutto chi è stato protagonista di quella stagione, cui è stato chiesto però di essere non un semplice testimone e di utilizzare le procedure dello storico: ricerca di documentazione e lavoro d'archivio, rigore nei riferimenti alle fonti, capacità di guardare sé e il proprio tempo almeno in parte da fuori.

Come nel caso di *Rivoluzioni di paese*, la ricerca ha incrociato e riattivato vecchie reti di relazioni amicali, sindacali e militanti, che si sono dimostrate preziosissime sul piano della raccolta delle fonti e delle testimonianze. Un risultato inatteso del lavoro d'équipe è stata la scoperta di una grande quantità di archivi personali di insegnanti, conservati con cura, disponibili alla consultazione, che si prestano ad essere studiati sia sul versante storico (come fonti per la storia della scuola e della società) che didattico (come modelli, esperimenti, pratiche di inse-

gnamento): una vera messe documentaria, che fa capire da un lato il valore che l'esperienza scolastica riveste per chi l'ha vissuta da protagonista, e dall'altro che le ricerche che qui presentiamo sono solo un primo, per quanto sostanzioso, sondaggio su una pagina del nostro passato che è ancora in gran parte da esplorare.

Ispiratori e sperimentatori

Presente in ogni Comune sin dall'unità d'Italia, la scuola è stata per decenni l'anello di congiunzione tra dimensione locale e nazionale e la palestra privilegiata per l'"educazione dell'italiano"[3].

Nei primi decenni di storia repubblicana essa si carica di molte nuove aspettative. La Costituzione la indica come uno degli strumenti più importanti con cui la Repubblica si impegna a "rimuovere gli ostacoli" che limitano la parità e il pieno esercizio dei diritti dei cittadini (per questo Piero Calamandrei la considerava un "organo costituzionale"[4]). Ma per un quindicennio non è a livello statale che si sviluppano le novità più significative che la riguardano[5]. Ad essere attive sono invece le esperienze di base, realizzate volontaristicamente da singoli o piccoli gruppi, condotte ai margini o spesso al di fuori dell'istituzione, ispirate da una letteratura che ha un respiro internazionale e che trova in Italia alcuni interpreti di assoluto rilievo[6]. Accanto a cattolici e comunisti – che parlano nelle istituzioni attraverso i partiti che li rappresentano, ma agiscono anche nella società attraverso i gangli delle organizzazioni collaterali di massa – sono spesso esponenti legati alla diaspora azionista a produrre iniziative di grande interesse[7]. Nei primi anni Cinquanta nasce anche un associazionismo educativo laico, con la Cooperativa della tipografia a scuola (Cts), divenuta nel 1957 Movimento di cooperazione educativa (Mce), che diffonde un nuovo modo di fare scuola "attiva" basato sulle tecniche di Freinet, il cui punto forte erano il giornalino in classe e la corrispondenza scolastica[8].

Il saggio di Maria Teresa Sega che apre questo fascicolo mostra che anche Venezia fu, in questi anni, un ambiente didatticamente vivace e ricettivo. La scuola-convitto della Rinascita "Francesco Biancotto" per gli orfani dei partigiani, la scuola ebraica in Ghetto che utilizza i principi di Montessori e Dewey per lavorare con bambini traumatizzati, le iniziative assistenziali dell'Unione donne italiane che promuove la colonia "Anita Garibaldi" al Lido sono forme di sperimentazione e di supplenza rispetto a quello che la scuola pubblica ancora non fa. Ognuna di esse è in collegamento con circuiti più ampi, di carattere nazionale e inter-

nazionale, e con un dibattito che l'autrice esplora soprattutto sul versante della pedagogia legata alla cultura comunista. Rimangono però, come molte altre dello stesso periodo, esperienze di minoranza, promosse da gruppi militanti capaci di riprodursi in linea verticale (attraverso le generazioni) ma che non riescono a uscire dal loro peculiare habitat e a espandersi orizzontalmente, soprattutto a livello regionale.

Merita fare qui almeno un cenno a un'altra vicenda coeva che coinvolge, in questo caso, proprio il Veneto contadino e cattolico. Domenico Sartor, un ex partigiano "bianco" laureato all'università Cattolica di Milano e diventato un influente deputato democristiano, avvia nel 1955 a Castelfranco Veneto il primo nucleo di quello che in pochi anni verrà riconosciuto come un progetto all'avanguardia di istruzione, cooperazione e sviluppo in ambiente rurale[9]. L'Istituto professionale per l'agricoltura e poi il Centro per l'educazione e la cooperazione agricola trevigiana (Cecat) hanno come obiettivo la promozione di un'area culturalmente ed economicamente "depressa" attraverso un'azione pedagogico-formativa condotta sul territorio (all'inizio andando di casa in casa per spiegare alle famiglie la necessità dell'istruzione per i figli), e che utilizza metodologie innovative, mutuate dal modello francese delle *Maisons familiales d'apprentissage rural*: collaborazione tra scuola e famiglia, esperienza diretta, lavoro di gruppo. L'obiettivo è convincere i giovani a studiare, liberarli dalla subalternità culturale ed economica e farne dei protagonisti consapevoli delle sfide che hanno di fronte, in primis la crisi della società contadina che altrove in Italia – nel pieno del "miracolo economico" – sta spopolando le campagne; per questo si organizzano scambi internazionali (con la Francia, il Belgio, la Germania) e si incentiva la modernizzazione dell'agricoltura attraverso le piccole cooperative. Nelle scuole si conducono ricerche d'ambiente: i bambini sono portati a documentare e riflettere sullo stato delle abitazioni, sulla nascita di una cooperativa agricola o sull'arrivo della mietitrebbia nel proprio paese[10]. La vita quotidiana, il lavoro, la storia locale non sono più cose di cui vergognarsi al cospetto degli insegnanti e della cultura legittima, ma entrano nella scuola come temi di studio, collegati a quel che avviene in altre parti del mondo. L'esperienza si espande in gran parte della provincia di Treviso e si tenta di esportarla anche in altre regioni (nelle Marche, in Lucania); negli anni Sessanta il Cecat di Castelfranco viene studiato a livello europeo come un caso riuscito e peculiare di sviluppo di comunità[11].

La storia del Cecat e della sua azione pedagogica e modernizzatrice in ambiente rurale tra gli anni Cinquanta e Sessanta ha qualche somiglianza con la

vicenda che è al centro del saggio scritto da Paola Salomon. Siamo in un'altra "periferia", montana in questo caso: Canale d'Agordo, nella parte occidentale del bellunese. Il paese, caratterizzato da un forte isolamento e da una massiccia emigrazione stagionale maschile, oggi forse noto ai più per avere dato i natali a papa Luciani, negli anni Sessanta diventa sede di un esperimento che fa della sua scuola media – appena nata, all'indomani della riforma del 1962 – un modello a cui guardare. Anche qui, come a Castelfranco, c'è un uomo particolare a innescare la rivoluzione silenziosa: Angelo De Rossi è un vero leader, nato a Venezia ma ormai radicato nella comunità locale, innovatore ma in buoni rapporti con le istituzioni ministeriali. Appena incaricato come preside nella nuova scuola, si circonda di un gruppo di insegnanti giovanissimi, con i quali avvia un nuovo modo di fare scuola, cambiando i metodi didattici e rivoluzionando persino gli ambienti scolastici: cattedre giù dalla pedana, per accorciare la distanza tra insegnanti e alunni; sistemazione dei banchi a isola, per favorire il lavoro di gruppo; e, soprattutto, scuola a tempo pieno, da mattina a sera, per fare laboratori e trasformare l'intero paese in un'aula di scuola, o in un libro di testo.

I ragazzi e i loro insegnanti conducono un'inchiesta su *Religione e superstizione*, che nel 1969 diventa un libro: riflettono, dal loro specifico punto di osservazione, sul mutamento profondo che sta attraversando l'ambiente in cui vivono, le loro famiglie, loro stessi; in questo modo ne diventano consapevoli. Dal 1961, infatti, nella valle si è insediata una fabbrica di occhiali destinata a crescere (Luxottica); arrivano anche sempre più turisti dalle città di pianura e non serve più emigrare all'estero per sopravvivere. Il preside De Rossi – anche successivamente, quando sceglierà di dirigere l'Istituto professionale alberghiero – si misura con le urgenze del suo tempo e si mette al servizio della società in cui vive: opera in fin dei conti con un metodo maieutico. Quando riflette su se stesso e cerca il filo del proprio impegno professionale, De Rossi pensa alle ore di lavoro notturno di suo padre, ferroviere, e ai sacrifici fatti dai suoi genitori "perché io andassi avanti": "Allora non m'è importato nulla di ideologie, di ragionamenti astrusi ed astratti, perché accanto al volto dei miei genitori c'era quello di infiniti altri genitori che non parlano e attendono anche se non sanno di attendere, e dietro ad essi c'era una miriade di ragazzi *che avevano il diritto di non essere esclusi a priori*".

L'origine sociale degli insegnanti (e dei dirigenti scolastici) non è un fattore marginale per comprenderne motivazioni e capacità di relazionarsi con gli ambienti in cui sono chiamati a lavorare: il crinale degli anni Sessanta corrisponde anche a un mutamento della composizione sociale sia degli studenti (una svolta

repentina, a partire dalla riforma della scuola media unica) che dei docenti (un ricambio graduale, che si intensifica nel decennio successivo). Esiste una ricca letteratura sul vissuto di maestre e maestri nella scuola italiana[12]. Uno dei saggi che era stato programmato per questo numero – ma non è riuscito a nascere – doveva avere come oggetto proprio i diari e le memorie delle maestre attive in Veneto, dagli anni Quaranta ai Sessanta: ce ne sono parecchi, editi e inediti; raccontano vere e proprie avventure, storie di formazione di ragazze che affrontano per la prima volta il mondo, spesso lontano da casa, in ambienti che sentono come "esotici", pittoreschi o vagamente ostili, siano essi in campagna, in montagna o nelle isole della laguna. Ma sono anche storie di coraggio, determinazione, anticonformismo, raccontate non raramente con il filtro dell'ironia e quasi sempre con molto orgoglio professionale e consapevolezza del proprio ruolo[13].

Una traccia del punto di vista delle maestre è tuttavia presente nella nostra ricerca grazie alla doppia intervista realizzata da Elena Carlesso a due sorelle, Giovanna e Gioseffa, entrambe insegnanti elementari, ma una con vent'anni più dell'altra: vengono da Loria, comune rurale al confine tra le provincie di Treviso, Vicenza e Padova; sono figlie del mugnaio – microborghesia paesana, quindi – e raccontano "dall'interno" come dagli anni Cinquanta a oggi la scuola e la società siano cambiate, in gran parte con tempi e modalità proprie e distinte da quelle vissute in altri contesti.

Le maestre di paese – "autoctone", organiche alla comunità locale come la maestra Prospera nei libri di Meneghello: "un fatto della natura, come il campanile, l'Arciprete, la piazza"[14] – sono una presenza consolidata sin dagli anni Trenta[15]. Invece, l'esperienza del giovane professore che viene "da fuori", dalla città e dall'università, e si reca in missione "in scuole e scuolette della provincia veneta"[16], diventa sempre più diffusa col procedere degli anni Sessanta, quando cresce la richiesta di insegnanti medi, che sono ormai reclutati, per incarichi e supplenze più o meno lunghe, ancor prima della laurea. Il giovane Mario Isnenghi, ad esempio, sta lavorando alla tesi di laurea quando viene chiamato a Feltre all'inizio dell'anno scolastico 1961-62. Ogni settimana arriva in treno, da Venezia, il lunedì sera, e riparte il venerdì pomeriggio. "Il posto è quello che è: una sonnolenta cittadina 'vecchio Veneto', di quello non ancora miracolato, con più passato che presente". È innamorato del suo mestiere e dei ragazzi – "due classi, immense, 37 alunni, miste, *prima* e *seconda* ragioneria" – di cui è di pochi anni più vecchio, ma dai quali lo separa un mondo: cerca di immaginarsi quale possa essere la loro vita quotidiana – "quella vera" – fuori dalle aule scolastiche; durante il giorno, osserva

i colleghi inaciditi che trattano gli studenti come "teppa" e "gente di campagna", e la sera, in trattoria, scruta un popolo di "gran mangiatori di TV" con cui non è possibile scambiare due parole. Prova a introdurre alcune novità nei programmi e nel modo di far lezione; cerca di aprire un dialogo con gli studenti, di testarne spirito critico e conoscenza di ciò che altrove – a Padova e a Venezia – altri giovani discutono. Un questionario di "educazione civica" distribuito in classe gli scatena addosso "L'Amico del Popolo" – il settimanale diocesano – con l'odio dei benpensanti e dei notabili cittadini; il preside è un fine intellettuale, comunista per di più – si tratta di Silvio Guarnieri – ma non ha il carisma del suo collega di Canale d'Agordo; è lui stesso precario, si muove con estrema prudenza in un ambiente ostile, non protegge abbastanza il giovane supplente fin troppo motivato, che così perde il posto, sostituito da una laureata che viene da Catania, la cui presenza già si annuncia più rassicurante rispetto agli equilibri politici locali.

Alleanze e conflitti a bassa intensità

Le cose cambiano quando gli insegnanti progressisti non sono più isolati e le nuove leve formate nel clima del '68 salgono in cattedra in numero crescente. I giovani professori si riconoscono tra loro, fanno gruppo; ne bastano due o tre in una scuola per cambiare il clima e attivare un movimento. E a un certo punto c'è l'effetto contagio: iniziative analoghe si diffondono di scuola in scuola, di paese in paese, per imitazione ed emulazione, attraverso reti di amicizia, colleganza o militanza che travalicano la sfera locale.

A Paese, comune alla periferia di Treviso, nel 1971 è un gruppo di giovani insegnanti appena arrivati che fa esplodere il malumore delle famiglie del luogo per come i loro figli sono trattati dall'istituzione scolastica. I ragazzi difficili, non brillanti, "disadattati" sono messi nelle "classi differenziali e speciali", che funzionano come una sorta di ghetto interno alla scuola nel quale vengono collocati in gran parte i figli dei poveri: sono quelli degli ultimi banchi, spesso già bocciati alle elementari, socializzati in un ambiente culturalmente deprivato, che non sanno parlare bene in italiano e ancora leggono stentatamente, e che di fronte agli insegnanti assumono atteggiamenti passivi o indisciplinati. Oppure sono i figli degli emigrati di ritorno, nati, cresciuti e scolarizzati in un'altra nazione: per loro il trasferimento nei paesi d'origine dei genitori non è un ritorno a casa, ma un'esperienza di emigrazione vera e propria; in regione sono alcune migliaia; di

fatto rappresentano i primi *immigrati* con cui la scuola e la società venete si confrontano, già all'inizio degli anni Settanta[17].

Gli insegnanti sono a loro volta degli "immigrati": vengono dalla vicina città e istintivamente sono percepiti dalla comunità paesana come un corpo estraneo; dai benpensanti, garanti degli equilibri politici locali, gli viene affibbiata l'etichetta di *mau-mau*. Sono in realtà una presenza ambivalente, esterna e interna al paese: hanno contatti importanti con il Mce, con i sindacati e le reti politiche e associative sovra locali, ma allo stesso tempo riescono a costruire alleanze sul territorio, a dare forma, parola, organizzazione a una richiesta – di giustizia, di rispetto – che fino ad allora era rimasta latente. Sono consapevoli di questa loro funzione di mediatori; si vivono come i "sindacalisti dei diritti del bambino e del genitore", cioè i "tecnici" che sanno come scrivere le petizioni e come rapportarsi con le burocrazie; tuttavia individuano e fanno emergere leader locali e popolari, come il contadino-venditore *Fortàja*, figura bertoldesca che non ha paura di affrontare verbalmente l'autorità, e anzi incanta e travolge tutti con la forza della sua parlata popolare.

Qui come altrove, in questi anni, è un complesso intreccio di alleanze e conflitti su piccola scala a mettere in moto la trasformazione sociale. A S. Angelo di Piove di Sacco (a sud di Padova) la richiesta di attivare una scuola a tempo pieno per rispondere ai bisogni di una società in rapido sviluppo industriale viene dalla locale Democrazia cristiana. La Dc governa incontrastata il paese dal dopoguerra, ma alla fine degli anni Sessanta al suo interno si apre una dialettica tra i vecchi notabili tradizionalisti e giovani amministratori innovatori. Cresciuti nel clima del Concilio e sensibili alla lezione di Don Milani, questi cattolici di sinistra conquistano la maggioranza del partito; in consiglio comunale dialogano con socialisti e comunisti; nella scuola media – intitolata a papa Giovanni XXIII – si trovano in sintonia con una preside ebrea e antifascista che si circonda di un gruppo di giovani docenti appena usciti dall'università di Padova. L'amministrazione comunale garantisce servizi – la mensa, la biblioteca – e gli insegnanti aprono la scuola all'ambiente locale e al mondo, portano in classe i giornali e il cineforum, sperimentano nuovi modi di insegnare e di studiare.

Certo la scuola di S. Angelo è un esperimento-pilota *formidabile* (così lo definisce il suo storiografo, Maurizio Angelini, per alludere non solo agli entusiasmi, ma anche alle paure che esso produsse in alcuni ambienti). Non a caso da lì, da quel gruppo di docenti usciranno non pochi futuri presidi e un sindaco. Ma le dinamiche sociali e politiche che hanno agito a S. Angelo sono le stesse quasi ovunque. Il crinale generazionale che si alza negli anni Sessanta ha effetti forse

più incisivi, e certo meglio leggibili, nei piccoli paesi che nelle realtà metropolitane. La periferia rurale ed ex rurale – cioè il territorio che in quegli anni è maggiormente investito dalla trasformazione economica e sociale – si rivela più dinamica delle città.

A Venezia, ad esempio, nonostante il bagaglio di sperimentazioni in campo pedagogico sopra richiamato, la scuola primaria a tempo pieno prende piede molto tardi; le prime esperienze hanno luogo in provincia, a Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago e Spinea. Ma non dappertutto attecchiscono e riescono a consolidarsi allo stesso modo; sono i microclimi locali a determinarne successi o fallimenti. Su questo si sofferma il saggio di Giancarlo Cavinato, oggi dirigente scolastico ma quarant'anni fa protagonista della vicenda più travagliata di scuola elementare a tempo pieno nel veneziano, a Torre di Fine, comune di Eraclea, zona di bonifica, di mezzadria e di emigrazione, dove, alla lunga, neppure l'appoggio del parroco "illuminato" riesce ad avere la meglio sulle resistenze dei colleghi anziani e della direttrice didattica, sulla diffidenza delle famiglie e sulla netta ostilità del latifondista locale.

I casi-studio si potrebbero moltiplicare, ognuno con le sue varianti. A Meolo – ad esempio – un percorso simile è stato raccontato da Luigina Stefani in una tesi di laurea che ha messo a frutto memoria e documenti anche molto privati; è la storia di un gruppo di giovani che diventano grandi mentre il loro paese passa da area rurale "depressa" a periferia industriale: ogni mattina centinaia di uomini prendono il treno per recarsi nelle grandi fabbriche di Porto Marghera, e centinaia di donne si inabissano nelle piccole manifatture nate intorno al paese[18].

> Lo spartiacque di questo percorso coincise con l'avvio, in forma sperimentale, nel 1961, della Scuola media unificata la cui riforma a livello nazionale fu effettiva a partire dal 1963. Prima dell'introduzione della riforma, i ragazzi che continuavano il percorso scolastico erano figli dei "bottegheri" e della "Meolo-bene" e frequentavano Istituti scolastici a Treviso o a San Donà di Piave. Ora, invece, la possibilità di continuare gli studi è rivolta a una platea più ampia di ragazzi indipendentemente dalla loro sfera sociale di appartenenza. Quasi tutti i nati degli anni 1948, 1949, 1950 furono iscritti alla Scuola media e questa esperienza segnò il cambiamento sociale di Meolo. Innanzitutto l'istituzione delle classi miste innescò un meccanismo rivoluzionario nei rapporti e costumi fra i due sessi. Le amicizie e le frequentazioni subirono cambiamenti che coinvolsero, successivamente, i costumi e le abitudini quali l'abbigliamento, il tempo libero, il mondo del lavoro, etc.

Ragazze e ragazzi continuano a frequentarsi anche dopo la scuola, in parrocchia; fanno gruppo attorno a un giovane cappellano – don Diego Semenzin – che ne cura la crescita spirituale e li motiva all'impegno sociale. Appena maggiorenni entrano nella Dc e ne rovesciano gli equilibri interni. Il loro leader è Renzo Franzin – classe 1949, figlio di un fabbro[19] – ma sono in sette ad essere eletti in consiglio comunale nel 1970. Sono collegati ad altri gruppi che agiscono allo stesso modo, in altre parti della provincia e in particolare nel "basso Piave". A Meolo danno vita alla biblioteca comunale, che diventa il centro sociale del paese: vi organizzano il cineforum, una scuola popolare per adulti per il recupero della licenza media, e persino un corso di formazione per agricoltori da cui nascerà una cooperativa di consumo. Sono degli intellettuali di tipo nuovo che vogliono entrare nel campo politico locale e si scontrano con gli esponenti della cultura legittima: maestri e professori di scuola media, legati alla Democrazia cristiana e alla chiesa, spesso consiglieri e assessori comunali, portatori di un'idea di cultura classica e moderata, impegnati ogni domenica a messa nella lettura dei vangeli e nell'esecuzione delle musiche d'organo, che si ritrovano improvvisamente delegittimati, invecchiati, fuori dei giochi, confinati in un oratorio sempre meno vitale e attraente, ed estromessi dalla biblioteca che – organizzata in commissioni di lavoro – si occupa praticamente di tutto.

Tramite la commissione "Problemi del lavoro", ad esempio, i componenti della biblioteca di Meolo prendono posizione per il miglioramento delle condizioni delle lavoratrici nelle piccole fabbriche del paese; difendono un'operaia combattiva, licenziata per rappresaglia dal titolare di uno dei maglifici locali, che a sua volta li denuncia alla pretura per "offese alla reputazione"; se la cavano grazie all'assistenza gratuita dell'avvocato della Cisl del Veneto orientale.

La loro azione, la loro stessa presenza divide il paese, dal quale però non vengono espulsi o messi ai margini, né essi lo rinnegano o vi si allontanano. È una posizione difficile da tenere, ed è una novità nelle storie di paese: la comunità deve imparare a fare i conti con una dialettica interna.

Nel '75, dopo la battaglia per il divorzio, una parte del gruppo esce dalla Dc per fondare un minuscolo Movimento democratico popolare, che alle elezioni si allea con i socialisti e conquista il Comune, mettendo per la prima volta la Dc in minoranza.

Abbandoni e recuperi: a chi serve la scuola?

Spostiamoci ora di trenta chilometri a sud-ovest di Meolo, fino a Spinea, periferia occidentale di Mestre. Un altro "gruppo spontaneo" di ragazzi incontratisi nella scuola media e poi transitati in oratorio prende vita nel ricordo di uno di loro:

> Avevamo quindici anni e, come nella celebre canzone *Big bang*, allora molto conosciuta, diventammo adulti di colpo. Dirci "gruppo" risultò subito normale perché ci riunivamo in una saletta dell'oratorio, era il '69, ma più diversi non potevamo essere: c'era chi proveniva dall'azione cattolica, chi leggeva già "L'Espresso", chi era iscritto alla Fgci, chi non sapeva neanche cosa fosse la politica, uno aveva simpatie di destra (ma si tolse dal lavoro dopo la prima fase). Quel prete che a scuola, in terza media, ci insegnava Religione, un giorno ci fece ascoltare "Dio è morto" di Guccini e ci sconvolse un po', ma ci invitò a riflettere e a confrontarci su quel testo così forte. Così ci sembrò normale confrontarci in quella saletta dell'oratorio anche su altri temi: le crisi adolescenziali, i sentimenti, il divorzio, la guerra, gli scioperi ecc.
> Erano gli anni della contestazione e della messa in discussione di tanti "tabù" tramandati e consacrati: cercavamo di capirci qualcosa mettendo in comune letture ed esperienze, col libero confronto, con scarsissimi strumenti, e scambiando magari quegli incontri per occasioni di conoscenza e amicizia, di cui avevamo altrettanto bisogno (c'era anche qualche ragazza carina). Un giorno il nostro prete ci parlò di don Milani, poi ci propose un "lavoro" un po' strano, che c'incuriosì: passare per le case dei ragazzi che dopo la quinta elementare non si erano più iscritti alla scuola media, per intervistarli sul perché del loro "abbandono" scolastico. Muniti di biciclette e di indirizzi forniti dalla scuola cominciammo a girare in coppia: la cosa era divertente (anche perché non avevamo idea di quale fosse effettivamente il problema), e un po' alla volta ci accorgemmo che con le biciclette eravamo sempre fuori dal centro del paese, e sempre in quel paio di frazioni più sperdute; inoltre alle nostre domande uscivano a rispondere sempre donne (raramente uomini) di condizione e di linguaggio molto semplici (i figli più grandi erano a lavorare)[20].

Il prete era don Giorgio Morlin. L'inchiesta che egli fece fare ai ragazzi venne ciclostilata e rilegata con i punti metallici. Oggi è un documento prezioso perché, indagando il fenomeno dell'abbandono scolastico, conserva le tracce di una fase cruciale nella storia sociale del paese e di un altro punto di vista sulla scuola: quello degli studenti e delle loro famiglie[21].

Nei due decenni seguiti alla guerra Spinea si era trasformata: da piccolo paese di campagna alle porte di Mestre era diventata una cittadina di 20.000 abitanti inserita nella conurbazione veneziana. Questa rapidissima crescita demografica e urbanistica era stata possibile grazie all'immigrazione, trainata dalla domanda di lavoro industriale nel comune di Venezia. Dal 1951 (6.092 residenti) al 1971 (20.635) la popolazione era più che triplicata. L'inchiesta dei ragazzi di Spinea censisce, nel 1970, 20.000 abitanti, pari a circa 5.500 famiglie, per l'83% di estrazione operaia e solo per il 2% contadina.

All'altezza del 1970, la scelta di non mandare i figli (e soprattutto le figlie) a scuola dopo la quinta elementare per tenerli a casa o farli lavorare è un comportamento ormai residuale e in rapido assorbimento: negli ultimi quattro anni si è dimezzato, passando dal 12,2% del '66-67 al 6,5% del '69-70, quando la media nazionale si attesta sull'8%. I "renitenti" all'obbligo scolastico abitano soprattutto nelle case isolate, lontane dal centro, in zone rurali. Le motivazioni che i genitori intervistati portano per giustificare le loro scelte sono rivelatrici del permanere di una mentalità e di un modo di vedere l'impegno scolastico che un tempo erano stati molto diffusi nel mondo contadino, e che negli anni Sessanta sono ancora presenti negli ambienti meno coinvolti dai processi di urbanizzazione.

Innanzi tutto pesa la lontananza dal capoluogo e dalla scuola, in un territorio comunale non servito dai mezzi pubblici e nel quale intervengono le distanze anche culturali e di status tra chi vive "in centro" e chi ancora "in campagna": "Non abbiamo mandato nostra figlia a scuola per due motivi: la distanza tra la casa (via Canarini) e la scuola (via XX Settembre) non permetteva alla ragazza di 11 anni di recarsi a scuola senza pericolo. Inoltre la differente concezione tra gli scolari di Crea (frazione) e quelli di Spinea (capoluogo)".

Su 90 studenti mancati, 71 sono ragazze; il pregiudizio sull'inutilità dell'istruzione per le donne allignava all'interno delle famiglie, tra le stesse madri: "Mia figlia ora va a lavorare perché ci serve un aiuto economico in casa. La scuola è una bella cosa. Ma io le ho procurato un avvenire mandandola a lavorare, perché anche quando hanno studiato tre anni, non è che vadano subito in ufficio come impiegate. Quindi sono soldi persi per niente. E poi, anche se una ragazza non studia, non importa. Tanto poi si sposa e viene mantenuta!". Alcune fanciulle sono tenute a casa per sostenere le madri nei lavori domestici, per assistere i nonni anziani o badare ai fratelli più piccoli.

In alcuni casi, la scuola elementare aveva lasciato strascichi negativi nel vissuto dei bambini, e non li incoraggiava a proseguire: "Non l'abbiamo iscritto alla

scuola media perché alle elementari è stato bocciato tre volte". Come aveva scritto don Milani, l'insuccesso scolastico era in molti casi la sanzione di una inferiorità sociale, che gli insegnanti non contribuivano a attenuare, ma anzi finivano per rafforzare: "Mia figlia ha ripetuto due classi elementari, quindi è inutile che perda altri anni di lavoro. E poi è molto timida e anche se sa le cose non è capace di esprimersi. Del resto sono stata consigliata anche dalla maestra. Io ho studiato fino alla terza elementare e poi i genitori mi hanno mandata a lavorare".

Inoltre, in alcuni casi, la scuola era considerata inutile a migliorare la propria condizione sociale: "Io le scuole le ritengo utili, ma per quelli che hanno la possibilità di andarci. Dato che noi possiamo sistemarli in qualche bottega o fabbrica, perché perdere gli anni di guadagno?". Andare a scuola oltre una certa età era considerato un lusso, mentre il lavoro era la vera palestra di vita, nella quale si imparavano le cose che contano per davvero: "Sono andato a lavorare anch'io quand'ero molto giovane. Può farlo anche lui. Se andasse ancora a scuola sarebbe un peso per la famiglia, mentre invece così ci aiuta!".

L'inchiesta ebbe un seguito: da essa prese avvio un "doposcuola" popolare serale, collocato in uno dei quartieri più popolosi di Spinea e frequentato soprattutto da operai e casalinghe. Accanto a chi rifiutava – per vari motivi – la scuola, esisteva infatti un numero consistente di adulti che esprimevano una domanda di istruzione. In molti casi si trattava di una richiesta finalizzata al conseguimento del diploma di terza media, necessario per ottenere certi lavori. Ma spesso la decisione di tornare a scuola da parte di donne e uomini adulti era anche espressione di un bisogno di stare al passo con l'evoluzione di una società sempre più complessa, nella quale era difficile orientarsi senza un corredo culturale di base. Questo era evidente soprattutto a quanti partecipavano a una cultura urbana e industriale: per costoro, acquisire una istruzione moderna voleva dire emanciparsi e intraprendere un percorso di mobilità sociale; mandare i figli a scuola anche a costo di sacrifici era un investimento nel loro futuro; per le donne, ricominciare a studiare in età adulta o consentire alle figlie di proseguire negli studi era un modo per riprendere in mano la propria vita e riscattare una subalternità di genere[22].

Alla fine degli anni Sessanta, la domanda di istruzione – a cui la scuola media non riusciva a rispondere – incontra una disponibilità a insegnare anche fuori dei circuiti scolastici istituzionali da parte di giovani universitari, volontari, provenienti soprattutto dal cattolicesimo sociale e del dissenso. Il movimento delle scuole popolari a Verona, studiato qui da Annamaria Lona e Nadia Olivieri, è forse il più noto e meglio strutturato a livello regionale; produsse una trentina

di scuole, distribuite sia nel capoluogo che in provincia, collegate tra loro da un organo di coordinamento e da un bollettino periodico. Nato praticamente nelle canoniche, nel giro di un decennio esso fece transitare un pezzo consistente di mondo cattolico giovanile nei partiti di nuova sinistra. Nei primi anni Settanta si scontrò con le confederazioni sindacali, diffidenti nei confronti dell'autonomia e dell'estremismo dei "gruppi spontanei", e a metà del decennio si esaurì, lasciando però sul territorio alcuni Centri di cultura popolare che ne ereditarono in gran parte i militanti e le istanze.

Il movimento delle scuole popolari si intreccia con quello delle 150 ore – cioè col tema del diritto allo studio, dell'educazione degli adulti e del raccordo tra scuola e lavoro che si apre nei primi anni Settanta su spinta del movimento operaio – che inizialmente il nostro gruppo di ricerca aveva pensato di includere tra i propri oggetti di indagine, ma che via via si è rivelato troppo complesso e importante per essere esaurito in uno o due saggi[23]. Sarà il campo di studio su cui lavorerà un'altra équipe e da cui speriamo di ricavare nei prossimi anni un nuovo numero di "Venetica". Ma non possiamo eludere, in un tentativo di sguardo d'insieme, il punto di vista di coloro che in queste ricerche tutto sommato soggettive (insegnanti che raccontano se stessi o altri insegnanti) hanno avuto poco spazio: quello dei fruitori, degli studenti e delle loro famiglie, e in generale della più ampia società nella quale la scuola – come abbiamo visto – è avviluppata da mille fili.

Scorrendo i casi-studio che sono stati indagati, ci sembra di aver colto un'ambivalenza nello sguardo che da fuori si posa sulla scuola, cioè nel giudizio e negli atteggiamenti dei suoi fruitori di parte popolare[24]. Da un lato c'è sfiducia, rassegnazione e astio nei confronti di un sistema pensato per altri e che riproduce una gerarchia sociale: molta della mentalità anti intellettuale e anti scolastica – che ancora oggi percorre i tessuti profondi della nostra società[25] – si trascina dietro la vecchia opposizione "di classe" tra città e campagna e la cultura del clerico-intransigentismo, che mirava a delegittimare le classi dirigenti urbane e laiche e i loro luoghi di formazione: la scuola elementare pubblica, attraverso la quale le élite si rivolgevano agli italiani "da fare", e l'università, nella quale esse si riconoscevano e riproducevano.

Ma dall'altro c'è un'aspirazione latente e in parte irrisolta a possedere gli strumenti della propria autonomia culturale, che si trasforma in un sostegno alla "propria" scuola, quando essa funziona ed è sentita come espressione della comunità e dei suoi bisogni: non intesa solo campanilisticamente come scuola del

villaggio, ma come strumento in grado di dare risposte concrete ed efficaci alle richieste di emancipazione. Le esperienze "vincenti" qui raccontate – dal Cecat di Castelfranco alle scuole medie di Canale d'Agordo, Paese, S. Angelo Piove di Sacco ecc. – sono diventate tali in quanto hanno saputo partire da (e rispondere a) questi bisogni, e stabilire relazioni di alleanza, di mediazione e comunque di reciproco riconoscimento con i soggetti cui gli insegnanti si rivolgevano.

Insieme ai tanti casi-studio affrontati nelle nostre ricerche, forse una storia personale può aiutare a comprendere meglio l'ambivalenza del rapporto delle classi subalterne venete con la scuola: è il racconto che Luisa Rubinato – insegnante di materie letterarie laureatasi a Ca' Foscari negli anni Ottanta – fa della vita del proprio padre, contadino di Zero Branco, e della sua esperienza scolastica negli anni Trenta, fallimentare come quella di tanti altri compaesani nonostante un'intelligenza e una sensibilità non comuni che egli riuscirà a esprimere attraverso il lavoro, il rapporto con la natura e soprattutto con la figlia, la quale realizzerà anche per lui la sua aspirazione all'istruzione e alla cultura, fino alla laurea.

> Papà ha sempre considerato la scuola un'opportunità inestimabile, forse rimpiangendo il fatto di non aver potuto beneficiare di una istruzione che non si fermasse solo alle elementari. Mi ha dunque sempre stimolato ad apprendere, sollecitando la mia curiosità verso la conoscenza, nei modi semplici ma efficaci che un uomo del popolo come lui sapeva usare, convinto fino all'osso che la cultura fosse un bene prezioso che, diceva, "quando possiedi, nessuno mai ti potrà rubare"[26].

Azione di comunità, ricerca didattica, storia locale

Il saggio di Anita Pignataro su *Il seminario di Carceri "Fare scuola nella Bassa padovana"* tocca molti aspetti del rapporto tra scuola e territorio raccontando dell'azione svolta da un gruppo di insegnanti nei primi anni Settanta. Gli ampi territori a sud di Padova, sino a ridosso del Polesine, erano rimasti ai margini dei processi di industrializzazione che interessavano altre aree della regione: nel 1973 ci vivevano ancora diecimila braccianti, che costituivano una sacca di manodopera dequalificata costretta all'emigrazione e al pendolarismo verso i maggiori centri industriali della regione; si era diffuso il lavoro a domicilio femminile; il sistema dei trasporti e dei servizi era asfittico e la scuola media compiva una forte selezione, bocciando ed espellendo molti alunni.

I giovani insegnanti chiamati a operare in questo ambiente si fanno carico di immaginare una sorta di autoriforma della scuola come tassello imprescindibile per avviare lo sviluppo del territorio. Danno vita al coordinamento Gruppo Insegnanti Bassa padovana, che si riunisce nella sede della Cgil-scuola a Padova e nelle osterie della Bassa; i più volonterosi organizzano riunioni serali nella case e nelle frazioni più isolate per incontrare i genitori dei loro alunni e tentare di scioglierne l'istintiva diffidenza nei confronti degli insegnanti. Allacciano relazioni con sindacalisti, parroci, amministratori locali e docenti dell'università di Padova. Nel settembre del 1973 mettono in piedi un seminario di aggiornamento, autogestito e autofinanziato, che dura una settimana e produce analisi circostanziate e proposte concrete sul sistema scolastico, sulla società locale, sulla sperimentazione didattica. È in discussione in Parlamento la legge di riforma della scuola, ed essi spingono affinché siano rafforzati gli strumenti di autogoverno e di partecipazione popolare che hanno come obiettivo "la realizzazione di compiti formativi nel quadro degli interessi della comunità".

La ricerca di nuove e più efficaci forme di didattica è strettamente legata all'impegno sociale e all'apostolato per l'elevazione delle classi subalterne. Nessuno, all'università, ha insegnato come insegnare; anche il sistema scolastico non si occupa di formazione e aggiornamento dei docenti. Essi allora traggono vantaggio dallo scambio di esperienze con quelle realtà – come Canale d'Agordo – dove da tempo si faceva pedagogia condivisa, partecipata e non autoritaria. Lavorano collegialmente, fanno la programmazione didattica in maniera interdisciplinare, praticano con gli studenti la ricerca d'ambiente: la sperimentano addirittura con i bambini dell'asilo parrocchiale presente nell'Abbazia che ospita il seminario.

Una parte della generazione di insegnanti-rivoluzionari, entrata nella scuola nei primi anni Settanta con la speranza di farne uno strumento attraverso il quale contribuire a una radicale trasformazione della società, si sarebbe a sua volta trasformata un decennio più tardi nella più numerosa leva di storici che sia mai stata prodotta in questa regione: storici in piccola parte accademici e in parte maggiore insegnanti medi, interessati a lavorare anche in chiave di rinnovamento della didattica della storia, disponibili a pensare l'insegnamento come ricerca e non come mera trasmissione, ad adottare la metodologia del laboratorio o l'uso delle fonti orali[27]. Al suo nascere, nel 1984, "Venetica" costituisce anche un approdo, o un passaggio, per una generazione di intellettuali-militanti che transita in pochi anni dalla politica alla scuola alla ricerca storica; e se ne può rendere ben conto il lettore che abbia voglia di ripercorrerne i primi dieci anni di vita, in particolare

attraverso gli interventi di Livio Vanzetto. Dal gruppo della Bassa padovana – grazie soprattutto a Francesco Selmin – prenderà invece le mosse qualche anno più tardi un'altra rivista, "Terra d'Este", che ancora vive con il nome di "Terra e storia".

Altri della stessa generazione convoglieranno lo "spirito del '68" nella ricerca di nuove forme di organizzazione politica e sindacale, in conflitto esplicito con l'associazionismo professionale e con una concezione corporativa del sindacato che affrontava i problemi della scuola nei confini esclusivi delle rivendicazioni del personale. Nell'alta pianura veneziana, ad esempio, cioè nel cuore del "Veneto bianco", a ridosso della provincia di Padova e Treviso, ma non troppo lontano da importanti città universitarie, il Coordinamento Insegnanti del Miranese (1971-1978) raccoglie soprattutto attivisti dei gruppi di "nuova sinistra" (Il manifesto, Lotta continua, Avanguardia operaia, Psiup-Pdup), che però sembrano muoversi come cospiratori in un ambiente ostile; questo almeno è il clima che traspare dai ricordi di uno dei leader, Paolo Pietrobon:

> Ci incontravamo settimanalmente, ospiti del grande compagno Bruno Ballan, ex-partigiano combattente e per lunghissimi imperterriti anni funzionario onnipresente e sui generis dell''Alleanza Contadini' in quella stessa sede, che era stata della 'Società Operaia'. [...] Io stesso partecipai, con la convinzione dell''iniziato' alla dimensione della politica territoriale, fatta di uomini e donne concretissimi, di conoscenze e relazioni prima inesplorate, allorché spesso erano più numerosi gli attivisti dei gruppi politici che non le persone 'normali', ognuno con il suo pacchetto di giornali e volantini da diffondere, nell'Osteria 'Al Pioppeto', all'incrocio tra noalese e salzanese, ma anche in singole case sperse nella campagna, da cercare con pazienza seguendo le indicazioni di un qualche compagno che ne avesse avuta conoscenza[28].

Da esperienze come queste sarebbe nato il Sindacato scuola della Cgil, che fu a lungo osservato con sospetto dai vertici confederali (e soprattutto dalla componente comunista) proprio per la sua matrice politica legata al movimento studentesco e ai gruppi di estrema sinistra, oltre che per la diffidenza che il "sindacato di classe" aveva nei confronti del pubblico impiego, sino allora bacino quasi esclusivo di altri sindacati o di associazioni professionali[29].

Ci sono dunque molti fili che si dipanano da queste vicende scolastiche. Se rimane aperto l'interrogativo sugli esiti che le azioni locali e le speranze di trasformazione sociale hanno avuto nel lungo periodo (è la domanda che ad ogni

presentazione pubblica è stata fatta agli autori di *Rivoluzioni di paese*: "a che cosa è servito, quanto ha inciso per davvero ciò che avete fatto, visto quello che è venuto dopo?"), è altrettanto lecito chiedersi quali risultati la spinta per la riforma della scuola e della didattica abbia avuto, nel proprio campo specifico. Se lo domandavano già a metà degli anni Settanta i più avveduti, pronti ad analizzare autocriticamente le stesse esperienze cui avevano partecipato. Come Riccardo Carlon – protagonista della lotta per il tempo-pieno nel veneziano, a partire da Torre di Fine e successivamente a Oriago – che, all'indomani della riforma del 1974 e dell'apparente vittoria del "movimento", denunciava il rischio di un nuovo dogmatismo che finiva per sostituire i contenuti (l'Ambiente al posto della Storia e Geografia; l'Insiemistica al posto dell'Aritmetica) ma lasciava immutato il modo di insegnare, basato sulla lezione frontale dell'insegnante e sulle nozioni da trasmettere. Così scrive nel 1976 in "Rinnovamento Veneto", bimestrale del comitato regionale veneto del Pci:

> "Ognuno ha il suo metodo di insegnamento" è la frase che ha giustificato gran parte delle aberrazioni sul piano didattico perpetrate nella scuola in nome di quella malintesa libertà di insegnamento a cui si accennava. Noi crediamo che, nella scuola a tempo pieno ma anche in quella normale, la questione delle metodologie didattiche non debba più essere posta in questi termini e che sia necessario invece andare all'individuazione di criteri metodologici scientificamente validi e vincolanti per tutti gli insegnanti. Si tratta cioè di rovesciare l'impostazione dei Programmi del '55, che prevedevano una "proposta" metodologica (la Premessa) e una "normativa" (Programmi), e rendere la prima vincolante e la seconda indicativa[30].

Alla fine del decennio, Carlon sarebbe diventato un dirigente scolastico, come non pochi di coloro che erano entrati nella scuola nei primi anni Settanta con istanze di forte innovazione, e si erano trasformati, nei decenni successivi, in uomini e donne "di governo", ovvero presidi, dirigenti sindacali, formatori nelle agenzie regionali, consulenti dei ministeri. Segno di un successo, non solo personale e generazionale, ma di gran parte delle richieste di cui essi erano portatori. La rivoluzione ha trovato il modo per istituzionalizzarsi e negli anni Ottanta la scuola ha recepito e in parte normalizzato le nuove metodologie didattiche. Questo, almeno, emerge dalla piccola inchiesta che ha condotto Cinzia Crivellari, lei pure parte in causa, in quanto rappresentante della "nuova generazione" di docenti che arriva in cattedra nella seconda metà degli anni Settanta, a giochi fatti,

e trova una realtà a macchie di leopardo, dove isole "attive" convivono con un diffuso tran-tran scolastico difficile da scalfire.

Facendo un bilancio non solo personale di quella stagione, Sandra Savogin – una dei protagonisti del Coordinamento Insegnanti del Miranese – restituisce le ombre insieme alle luci:

> Ho fatto molta fatica a riprendere le fila della memoria di quel periodo di cui salvo piuttosto poco: l'aver incontrato delle persone di grande spessore e aver preso coscienza che per poter rendere oggettivamente meno selettivo il nostro modo d'insegnare era necessario un alto livello di professionalità. L'apporto del Mce e successivamente delle altre associazioni professionali degli insegnanti per me è stato essenziale.
>
> Per il resto, soprattutto il nostro modo di intendere l'applicazione dei Decreti Delegati (la cultura operaia a scuola contro la cultura borghese) e l'idea di poter usare la scuola come uno dei terreni di lotta per rovesciare questo assetto sociale erano secondo me frutto dell'ideologismo in cui eravamo invischiati. Ideologismo dicevo, non idee e progettualità collettive, alle quali non dobbiamo abdicare se commisurate ad obiettivi realisticamente praticabili. [...]
>
> Insomma, io ricordo un bel po' di confusione tra militanza politica, rivendicazione sindacale ed impegno professionale[31].

E così scrive un altro testimone, reagendo alla lettura di queste nostre pagine: "Negli anni Settanta non tutto era così positivo e propositivo; intruppati e mimetizzati tra i gruppi di insegnanti impegnati, stavano tanti buontemponi che avevano come loro primo obiettivo quello di non far niente... senza darlo a vedere"[32].

Insomma, i nessi tra l'ieri e l'oggi sono ancora tutti da decifrare. Meriterebbero una ricerca ad hoc, per capire attraverso quali percorsi si sia realizzata la metamorfosi della scuola e del suo valore sociale e si sia così rattrappita la speranza nella modificabilità dei destini individuali e collettivi[33]. Negli anni Settanta il "mestiere di insegnare", scrive Crivellari, era sentito come "un'attività importante, valorizzata dal ruolo sociale che l'Italia di allora attribuiva alla scuola, che costituiva uno degli investimenti fondamentali di ogni famiglia, non solo perché rappresentava una sicura via d'accesso al mondo del lavoro, ma spesso perché consentiva ai figli un avvenire migliore dei padri". Oggi sappiamo che non è più così. La scuola sembra essersi spenta. O forse è la notte che abbiamo intorno ad assorbire tutta la luce che ancora – ne siamo certi – in molti luoghi continua a brillare.

Note

1. A cura di Alfiero Boschiero, Giovanni Favero, Gida Zazzara, "Venetica", n. 1, 2010.

2. *La classe sotto esame. Scuola, società, utopie*, numero monografico di "Zapruder", n. 27, gennaio-aprile 2012. M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pétite Plaisance, Pistoia 2006; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma 2003, pp. 187-215.

3. N. D'Amico, *Storie e storia della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Milano 2010; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999; *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di S. Soldani e G. Turi, Il Mulino, Bologna 1993; M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Cappelli, Bologna 1979.

4. P. Calamandrei, *Per la scuola*, introduzione di T. De Mauro, Sellerio, Palermo 2008.

5. Nel 1955 sono varati i nuovi Programmi Ermini per la scuola elementare: ispirati al personalismo di Maritain, conservatori nei contenuti (indicavano la religione cattolica come "fondamento e coronamento" dell'insegnamento), contenevano però anche aperture ai metodi della "scuola attiva" (attività di osservazione diretta, attenzione verso il "fare" e le esperienze di vita reale). Nel 1958 nasce l'istituto del doposcuola, gestito dai Patronati scolastici comunali e condotto da giovani maestri non di ruolo che svolgevano "libere attività complementari", non integrate con l'insegnamento curricolare.

6. Gli ispiratori sono il maestro elementare e pedagogista francese Célestin Freinet, fautore di una pedagogia popolare, collaborativa, attiva; il brasiliano Paulo Freire, teorico della "pedagogia degli oppressi"; lo statunitense Carleton W. Washburne, che il governo Usa aveva inviato in Italia per costruire un sistema scolastico totalmente diverso da quello del periodo fascista.

7. Le più note sperimentazioni di scuole attive e di comunità educanti in Italia nel dopoguerra sono la scuola elementare di Maria Maltoni a San Gersolé, vicino Firenze, la Scuola-Città Pestalozzi a Firenze su ispirazione di Ernesto Codignola, il Centro educativo italo svizzero (Ceis) a Rimini attorno a Margherita Zoebeli, Nomadelfia di don Zeno Saltini, prima a Fossoli e poi a Grosseto, cui partecipa anche Danilo Dolci, che nel 1952 ne esporta il modello a Trappeto, vicino Palermo: vedi *I quaderni di San Gersolè*, a cura di M. Maltoni, con la collaborazione di G. Venturi e prefazione di I. Calvino, Einaudi, Torino 1959; E. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1962; *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, a cura di Carlo De Maria, Cleub, Bologna 2012; V. Schirripa, *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, Franco Angeli, Milano 2010.

8. E. Freinet, C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1959; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1962; M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino 1972.

9. P. Marangon, S. Possagnolo, *Il CECAT un movimento un'utopia. Formazione e cooperazione agricola nel movimento cattolico trevigiano (1954-1975)*, Fondazione Corazzin, Venezia 1993.

10. Si vedano le cronache in "Comunità Nuova. Periodico mensile di vita contadina", pubblicato dal Cecat dal 1960.

11. E. Morin, *Un'esperienza di sviluppo economico-sociale nel Veneto: Il Cecat*, "International Review of Community Developement", 1966, XV-XVI, pp. 146-147. Un esperimento analogo

– su scala e con mezzi molto minori – di acculturazione ed emancipazione del mondo rurale viene condotto nella bassa pianura veronese da un giovane maestro e militante delle Acli, Dino Coltro, che nel 1952-53 riesce ad avviare un corso di richiamo scolastico nel suo borgo – Rivalunga, detto Canton del Diavolo o Piccola Russia – dalla cui esperienza nasce una Cooperativa di cultura tra braccianti (D. Coltro, *Rivalunga. Una cooperativa di cultura, ricreazione e arte*, Cierre, Sommacampagna 2004). Riflessi di esperienze analoghe, tratte dalle cronache e dai ricordi, sono state messe in romanzo da G.A. Stella, *Il maestro magro*, Rizzoli, Milano 2005, ambientato nella prima parte in Polesine degli anni Cinquanta, dove un maestro riesce avventurosamente a raccogliere una classe di adulti analfabeti.

12. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006; G. Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di S. Soldani, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 331-362; Id., *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in *Storia d'Italia. Annali IV. Intellettuali e potere*, Einaudi, Torino 1981, pp. 1195-1224.

13. C. Sacchet, *Maestre. Un percorso nella letteratura italiana tra Ottocento e Novecento*, tesi di laurea magistrale in Filologia e letteratura italiana, rel. R. Ricorda, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2011/12.

14. L. Meneghello, *Libera nos a malo*, Rizzoli, Milano 1989, p. 20.

15. Si veda la bella intervista rilasciata dalla "prima maestra di Agugliana" (Vicenza), Teresa Bertola Nicoletti; figlia di un piccolo proprietario, orfana di guerra, si diplomò nel 1932: prima di allora nel suo paese a insegnare era il parroco; fascista e cattolica, modernissima e tradizionalista, Teresa fu anche la prima donna di Agugliana a possedere orgogliosamente una bicicletta, legittimata dalla necessità di spostarsi per lavoro (M.E. Dalla Gassa, *Un paese al femminile. Storie di donne nel Veneto "bianco"*, tesi di laurea in Storia, rel. A. Casellato, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2005-2006, pp. 56-132).

16. M. Isnenghi, *L'impegno incivile*, Edizioni del Rinoceronte, Padova 1964, p. 6. Da questo libro sono tratte anche le citazioni che seguono. Sulla vicenda è uscito su "Protagonisti", n. 103, dicembre 2012, un ricordo di Gianmario Dal Molin, *Mario Isnenghi: un esempio di "impegno civile" a Feltre nei primi anni sessanta.*

17. M. Chiarelli, *Migrazioni e ritorni. L'associazione "Trevisani nel Mondo" allo specchio del suo mensile*, tesi di laurea magistrale in Storia dal medioevo all'età contemporanea, rel. A. Casellato, Università Ca' Foscari Venezia, a.a. 2010-11.

18. L. Stefani, *Giovani e politica a Meolo a cavallo del '68. Con un epistolario tra pubblico e privato*, tesi di laurea in Storia, rel. A. Casellato, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2011-12. Da questa tesi sono tratte le citazioni che seguono.

19. Renzo Franzin (1949-2005) si dedicò poi all'impegno ambientalista; fu fondatore e direttore del Centro internazionale civiltà dell'acqua; tra i suoi libri, R. Franzin, *Pulizie di Pasqua*, Oppure, Roma 1996; Id., *Il respiro delle acque. Racconti, articoli, saggi*, Nuova Dimensione, Portogruaro 2006.

20. Testimonianza di Tiziano Lorenzon, ex alunno della Scuola media "Vico" di Spinea, pronunciata nel 2007 in occasione del 40° della nascita della scuola e riportata in *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, a cura di P. Pietrobon, working paper presentato al gruppo di ricerca, settembre 2012.

21. *Indagine su evasione scuola d'obbligo a Spinea. 1966-1970*, ciclostilato, Spinea, dicembre 1970: una copia è conservata nell'archivio personale di Giorgio Morlin. Da questo documento sono tratte le citazioni che seguono.

22. G. Gribaudi, *Grandmothers, Mothers and Daughters. Life Histories, Ideals and Values of Three Women's Generations*, relazione tenuta al convegno: *Mammismo: The Emergence of a National Stereotype*, University of Glasgow, 5-6 October 2012.

23. Se ne trovano alcune tracce in F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011.

24. Ne accenna anche P. Causarano, *Un progetto non sempre condiviso. La scuola dell'Italia unita*, "Zapruder", n. 27, gennaio-aprile 2012, pp. 9-25.

25. F. Tonello, *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Milano, Bruno Mondadori, 2012, pp. 27-36; ma se ne vedano i riflessi in *Veneto agro. Operai e sindacato alla prova del leghismo (1980-2010)*, a cura di A. Casellato, G. Zazzara, Ires Veneto-Istresco, Venezia-Treviso 2010.

26. L. Rubinato, *Il filo invisibile*, Cierre, Sommacampagna 2009, p. 98.

27. I. Mattozzi, L. Bonemazzi, E. Perillo, P. Brunello, S. Lanaro, *Una via alla storia. Rinnovamento didattico e uso delle fonti orali*, Arsenale, Venezia 1980; *La storia: fonti orali nella scuola*, atti del convegno "L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza: didattica e fonti orali", Venezia, 12-15 febbraio 1981, Marsilio, Venezia 1982.

28. *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, working paper a cura di P. Pietrobon, cit.

29. *Le radici della Flc Cgil. Sns Snr Snu Snur. I congressi 1967-2006. Testi, documenti, immagini*, a cura di Giuliana Quercini, Flc Cgil nazionale, Roma 2011, pp. 6-23.

30. R. Carlon, *La scuola primaria a tempo-pieno in provincia di Venezia*, "Rinnovamento Veneto", n. 13-14, a. 3, marzo-giugno 1976, p. 121. Su Riccardo Carlon (1949-2011) esiste un sito web che pubblica alcuni suoi scritti (http://www.riccardocarlon.it).

31. Testimonianza citata in *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, working paper a cura di P. Pietrobon, cit.

32. E-mail di Livio Vanzetto ad Alessandro Casellato, 20 gennaio 2013.

33. "Com'è accaduto?" è la domanda che si pone anche A. Scotto di Luzio, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, "Il mestiere di storico", a. IV, n. 1, 2012, pp. 35-50.

Tra scuola della Rinascita e città educativa. Piste di ricerca veneziane

di Maria Teresa Sega

ABSTRACT

Il saggio presenta alcuni percorsi di storia della scuola nella città di Venezia, dal dopoguerra agli anni Settanta, soffermandosi in particolare su alcune esperienze dove si sperimenta una pedagogia attiva: la scuola-convitto della Rinascita "Francesco Biancotto" per gli orfani dei partigiani, la scuola elementare ebraica in Ghetto, le iniziative assistenziali dell'Unione donne italiane che promuove la colonia "Anita Garibaldi" al Lido. Sono esempi di come educatori impegnati cercano di realizzare concretamente quel rinnovamento pedagogico che considerano premessa ineludibile alla democratizzazione della società italiana.

La ricerca sulla storia della scuola veneziana, avviata dall'Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea (IVESER) alla fine degli anni Novanta, portò alla luce importanti archivi e materiali conservati da insegnanti e alla conoscenza di interessanti esperienze educative. Il titolo della mostra – realizzata al Centro Culturale Candiani di Mestre nel 2003 – "Dietro la lavagna. Generazioni a scuola", suggeriva di guardare oltre una storia scolastica che si avvalga esclusivamente di fonti reperite negli archivi scolastici o istituzionali, peraltro preziose e che la nostra ricerca si proponeva di valorizzare, per esplorare le "penombre della storia", ciò che avveniva "sottobanco", "fra le righe" o "dietro la lavagna" appunto. Si trattava di spostare il fuoco d'interesse sui soggetti che animano la storia della scuola, alunni e insegnanti, attivando le loro memorie e invitandoli ad aprire i loro cassetti[1].

Ne sono emerse sperimentazioni pedagogico-educative che insegnanti avevano realizzato, da soli o in gruppo, all'interno o all'esterno dell'istituzione, talvolta con mezzi propri, inventiva, curiosità, coraggio, cercando spunto in altre esperienze nazionali e internazionali.

In relazione al tema affrontato in questo numero di "Venetica" una importante indicazione che emerge dalle ricerche di area veneziana riguarda la periodizzazione. Oltre all'esplosione negli anni Settanta di metodi e contenuti alternativi, vi sono significative, per quanto episodiche, precedenti esperienze che suggeriscono l'esistenza di un movimento di rinnovamento educativo, seppur minoritario, in un arco di tempo più lungo, a partire dalla necessità – e dalla volontà – di rifondare la scuola nell'immediato dopoguerra e di richiamarsi alla Costituzione nel periodo successivo. Intendo con questo contributo indicare alcune provvisorie piste di ricerca, rinviando ad ulteriori indagini e approfondimenti.

Chi sono, nel periodo tra la seconda metà degli anni Quaranta e la seconda metà degli anni Sessanta (tra la fine della II guerra mondiale e Barbiana), i pionieri (o i sognatori) di quella scuola attiva, democratica, popolare, laica, aperta, che si cercherà di realizzare nei decenni successivi? Qual era la loro formazione e quali i loro riferimenti culturali e ideali? Come operavano in una condizione difficile, caratterizzata da un contesto istituzionale ostile e da una contrapposizione ideologica da "guerra fredda" tra laici e cattolici, che aveva proprio nell'insegnamento un terreno di scontro acuto? È rintracciabile una continuità? Che cosa è rimasto oggi nella scuola italiana di quel bagaglio straordinario di pensieri ed esperienze? Certamente è venuta meno la tensione utopica e trasformativa che le aveva ispirate, così come l'idea dell'insegnare come possibilità concreta di cambiare la società che aveva spinto non pochi giovani provenienti dal movimento degli studenti a scegliere il lavoro dell'insegnare. Oggi che quella generazione è uscita dalla scuola, oggi, dopo le controriforme che alla scuola pubblica hanno sottratto risorse e annullato conquiste di decenni, si sta perdendo anche la memoria.

Per rispondere a queste, e ad altre, domande sono irrinunciabili le fonti soggettive, le autobiografie culturali-professionali degli insegnanti e i loro archivi privati, come questo numero di "Venetica" documenta.

Tra Resistenza e Rinascita

Subito dopo la fine della guerra nell'Italia da ricostruire c'è chi pensa a ri-

costruire la scuola. Non c'è soltanto la necessità di dare ai giovani che hanno perduto anni di studio un futuro professionale, c'è l'idea di un rinnovamento profondo, di una ricostruzione culturale che segni una discontinuità radicale con il fascismo. Già durante la Resistenza all'interno delle brigate si era cominciato a discuterne, e anche a sperimentare[2]. Studenti e insegnanti tenevano lezioni spontanee a operai e contadini. Proprio pensando che anch'essi dovessero essere protagonisti nell'Italia democratica da costruire, a un capo partigiano di una brigata comunista che operava in Val d'Ossola e professore di filosofia, Luciano Raimondi, venne l'idea dei Convitti-scuola.

Dopo la Liberazione, con l'aiuto di uomini politici di sinistra, Raimondi organizza a Milano il primo "Convitto-scuola della Rinascita per partigiani e reduci dalla prigionia"; in seguito ne sorgono in altre città italiane e il progetto è sostenuto dall'ANPI che inserisce nel proprio Statuto l'affermazione: i Convitti-scuola sono nati come "strumenti di pace e di rinascita" per "promuovere eventuali iniziative di lavoro, educazione e qualificazione professionale" al fine di favorire il progresso democratico della società. Un'iniziativa educativa autorganizzata dunque, che si colloca tra Resistenza e Costituzione (lo Statuto, del 1946, recita: "I Convitti-scuola, nati dalla Resistenza ne mantengono vivo lo spirito di libertà e di democrazia; scopo è quello di porre tutti i lavoratori e i figli dei lavoratori su un piano di effettiva parità per quanto riguarda lo sviluppo culturale e morale"), che coinvolge intellettuali antifascisti di valore e giovani pieni di entusiasmo. Ci sono a Milano, oltre a Raimondi, Antonio Banfi, suo professore all'Università Statale, Claudia Maffioli, membro della Consulta per la Costituente, Albe Steiner, insegnante di grafica, lo psicoanalista Cesare Musatti, il giovane studente Guido Petter[3].

Mario Alighiero Manacorda, preside del Convitto-scuola di Roma dal 1946 al 1948, ricorda una situazione "molto fluida":

> Avevamo in mente di organizzare corsi originali, che unissero la formazione culturale umanistica e quella professionale. Dai Convitti dovevano uscire persone autonome, responsabili, intraprendenti, educate ai principi democratici. Nel Convitto si tenevano lezioni di Italiano, di Storia, di Matematica, di Scienze. C'erano anche sezioni di avviamento professionale: la sezione degli edili e quella dei pubblicitari[4].

E chiarisce:

> L'idea era di fondare una scuola che fosse un'esperienza viva di democrazia partecipata e infatti organizzai subito il convitto su basi democratiche. Le decisioni importanti venivano prese in sede di Assemblea, in modo democratico.

Fin dall'inizio quest'esperienza è vista come espressione dell'ideologia comunista e come tale osteggiata, nonostante le scelte siano improntate ad apertura e pluralismo. Ricorda Manacorda che nella ricerca degli insegnanti agì "al di fuori di ogni intenzione di settarismo politico". Sceglie un solo comunista, Lucio Lombardo Radice, e per pareggiare il conto per le scienze si rivolge all'Azione Cattolica, la quale manda un'anziana signora "che si innamorò subito del convitto e legò molto con i ragazzi". Ciò non basta per avere ascolto e considerazione dal ministro democristiano, incontra invece l'opposizione dell'ANPI che ne segna la chiusura.

Anche a Venezia sono due insegnanti-partigiani, Mario Balladelli "Massimo" e Giuliano Lucchetta "Abe", a dare vita al Convitto, con la volontà di realizzare qualcosa che avevano cominciato a pensare già durante la guerra:

> forgiare uomini d'ideali, risoluti ed addestrati moralmente, intellettualmente e fisicamente a lottare per l'evoluzione dell'umanità. La scuola "Umanitaria" svolgerà la sua alta missione su nuovi principi pedagogici e con nuovi criteri didattici che segneranno una vera rivoluzione progressista nel campo universale dell'educazione[5].

Il Convitto Veneziano, intitolato al giovane partigiano sandonatese assassinato sulle rovine di Ca' Giustinian, Francesco Biancotto, si caratterizza per l'accoglienza di bambini e ragazzi – tra i sei e i diciotto anni – figli di partigiani, deportati, caduti sul lavoro o licenziati per motivi sindacali, e per la scelta di frequentare le scuole pubbliche cittadine. Il pomeriggio all'interno del Convitto, oltre al doposcuola, si svolgono varie attività di gruppo (sport, teatro, giornalino, laboratorio di falegnameria) aperte ai ragazzi del quartiere, anticipando l'idea di un'educazione a "tempo pieno", che non si limita quindi alle ore di scuola, ma comprende il "tempo libero" da riempire con momenti ludico-educativi e sociali.

C'è nel progetto dei Convitti l'idea di offrire un'istruzione e qualificazione professionale a tutti ("anche per noi che eravamo figli di serve e di minatori" scriverà Tina Merlin[6]), ma anche una palestra di democrazia dove allenarsi ad essere cittadini in una dimensione collettiva.

Ma quale democrazia? Si sperimentano a Venezia vari modelli. Inizialmen-

te viene adottata la democrazia rappresentativa delle "Repubbliche dei ragazzi"[7], con l'elezione del sindaco, dei consiglieri e del Consiglio di disciplina che ha il compito di punire i trasgressori delle regole. L'intenzione è di

> dare loro un'educazione sana e democratica, incrementando i sentimenti migliori dell'uomo, una coscienza vigile ed onesta, uno spirito sociale e patriottico, un senso armonico dei doveri e dei diritti. [...]
> Una educazione democratica e una coscienza di responsabilità individuale e sociale può essere ottenuta mediante un regime di autodisciplina.
> Tale autogoverno può essere realizzato mediante Consigli di squadra eletti democraticamente[8].

Il sistema risulta troppo rigido e troppo simile ad un collegio, pur di segno opposto, con l'alzabandiera al mattino e la preghiera serale ai caduti partigiani ("Rivolgiamo il nostro pensiero riconoscente a tutti i caduti della guerra di Liberazione..."). Le punizioni inflitte dal Consiglio di disciplina sono di una severità sorprendente, rivelando i limiti di un gioco imitativo del mondo adulto.

Nel 1951, in un momento di difficoltà, l'ANPI chiama un gruppo di studenti universitari della FGCI: Giovanni Gramola, Girolamo Federici, Stelio Fantoli, Valerio Cuccu, Marzio Marzaduri.

La nuova direzione vuol fare del Biancotto un centro educativo aperto alla città e porta radicali cambiamenti organizzativi ed educativi. Il sistema della Repubblica dei ragazzi viene sostituito dalla democrazia diretta e assembleare, un'opzione antiautoritaria che vuole coniugare libertà e responsabilità.

Così Girolamo Federici ricostruisce le linee-guida della "rivoluzione":

> si troveranno superati e cancellati l'assistenzialismo e il paternalismo, l'ideologismo settario, la monocultura dell'eroismo e del lavoro, la rigidità organizzativa del gruppo chiuso (anche nei panni di una divisa e sotto un vessillo sia pure democratico), ma anche il gioco nominalistico delle Repubbliche dei ragazzi, la retorica dell'autogoverno, il gioco spietato dell'autocritica o le confessioni collettive laiche[9].

Come ricorda Gramola, "lunga incerta difficile" è la discussione sul nome da dare ad una simile organizzazione di ragazzi: "brigata" (riferimento alle brigate partigiane), "gruppi", "comunità". Salta fuori "collettivo"[10], nome dal sapore "sovietico" per qualcuno, ma questo accade prima di leggere il *Poema pedagogico* di

Makarenko[11]. Piuttosto ci si rifà al modello della scuola attiva e della pedagogia popolare[12]: studio teorico e manualità, creatività e libera espressione, attività intellettuale e fisica, comunicazione, scambio. Si tratta però di un attivismo non individualistico, in cui fondamentale è la dimensione del gruppo: porsi obiettivi comuni, condividere, sentirsi parte di una comunità educante dove si cresce insieme, insegnanti e studenti, spesso vicini per età. Gli esempi a cui si guarda sono la Scuola-città Pestalozzi di Firenze, il Centro educativo italo-svizzero di Rimini (CEIS) e i Centri di esercitazione dei metodi dell'educazione attiva (CEMEA)[13].

Nell'ultimo periodo – anno scolastico 1956-1957 –, sempre secondo la valutazione di Federici "si era giunti all'impostazione più alta della vita collettiva, dell'azione educativa, dell'attivismo moderno, cosciente e responsabile; si andava verso l'elaborazione di una pedagogia della complessità, già allora"[14].

La sera, combattendo la stanchezza, gli educatori seguono corsi di aggiornamento, dove si studia il pensiero di Gramsci[15], ma si legge anche la storia della scuola di Bertoni Jovine, si conosce Freinet e le sue tecniche, ci si avvicina al Movimento di cooperazione educativa, si corrisponde con Gianni Rodari[16] e Mario Lodi[17], si è in contatto con intellettuali di sinistra raccolti intorno alle riviste "Scuola e città", "Il giornale dei genitori" e "Riforma della scuola"[18].

Il progetto pensato dagli educatori veneziani è di realizzare un luogo aperto di carattere educativo-ricreativo per i giovani, alternativo a quelli di impronta cattolica (patronati e scouts), che abbia come valori fondanti solidarietà, comunità e sensibilità sociale. Si coinvolgono intellettuali e artisti e soprattutto i lavoratori delle fabbriche, "padri adottivi" dei "ragazzi del collettivo".

Il Biancotto, come altre esperienze analoghe, è oggetto di una vera e propria "guerra" da parte del Governo (che non dà i finanziamenti dovuti per gli orfani), della Gioventù italiana, erede della Gioventù italiana del littorio che ne ha ereditato anche la proprietà, delle forze conservatrici e della stampa clericale, che lo indicano come "un covo di rossi"[19]. Alla fine è costretto a chiudere. Rimane irrealizzato il progetto del "nuovo Biancotto", Centro di studi pedagogici, Centro per il tempo libero e di turismo popolare per accogliere nei mesi estivi ragazzi di tutto il mondo, Scuola professionale per le attività turistiche, un esempio concreto di quella società solidale che si voleva costruire. Chiude con i Convitti-scuola un'esperienza innovativa di scuola popolare che indica la direzione per una organica riforma della scuola secondo il dettato costituzionale che tarderà a vedere la luce.

Lo scontro tra laici e cattolici inizia già alla Costituente, dove le due opposte posizioni sono espresse dalle relazioni di Concetto Marchesi e Aldo Moro: il pri-

mo afferma "il dovere altamente civile dello Stato di provvedere alla educazione nazionale", la sola che può garantire le condizioni di uguaglianza, poste a fondamento della Costituzione, e di libertà come garanzia che tutte le forme di pensiero abbiano valore; per il secondo la capacità educativa non deve essere esclusiva dello Stato "per la natura stessa squisitamente spirituale e personale dei rapporti di cui si tratta". Moro, in verità, si smarcava dalle posizioni più oltranziste che all'interno della chiesa e della Democrazia cristiana negavano radicalmente "il diritto dello Stato ad educare"[20] (in nota la citazione). Di "primato della famiglia", rispetto la quale lo stato ha una funzione "ausiliare e sussidiaria", aveva parlato Guido Gonella al I Congresso nazionale della Democrazia Cristiana (Roma 1946)[21]. Alla fine viene respinto il sostegno economico statale alle scuole private, pur riconoscendo la "libertà d'insegnamento" (art. 33), argomento che verrà sempre sbandierato a sostegno della scuola privata. Gli anni che seguono vedono un forte attivismo cattolico di associazioni di genitori e insegnanti (Associazione italiana maestri cattolici, Unione italiana insegnanti medi) all'interno della scuola. Ad Asolo nasce, per iniziativa di Giovanni Gozzer, il Centro studi problemi scolastici, che pubblica "Scuola Libera" (ottobre 1946). L'obiettivo a cui tende Gozzer, per contrastare la "concezione statalista", è la completa parificazione degli istituti privati. La "libertà" rivendicata si limita quindi alla possibilità di promuovere scuole cattoliche, senza mettere in discussione i presupposti dogmatici e autoritari dell'educazione[22]. In difesa dei principi laici, dello spirito critico e della libertà di coscienza, che sarebbero compromessi da un insegnamento confessionale, un gruppo di professori e politici di diversi partiti dà vita all'"Associazione per la difesa della scuola nazionale"[23].

La Scuola ebraica

Negli stessi anni si realizza a Venezia un'altra esperienza educativa importante, la Scuola elementare ebraica. Subito dopo la fine della guerra la Comunità che si riorganizza, aiutata dalla Brigata ebraica arrivata a Venezia con le truppe inglesi (nella quale ci sono anche alcuni palestinesi), comincia a raccogliere bambini che per due anni si erano dovuti nascondere, spesso lontani dai genitori, o andare in esilio. Inizialmente si forma un gruppo pluriclasse di bambini che erano vissuti in condizioni di grande disagio materiale e psicologico e che, non avendo potuto frequentare la scuola, avevano difficoltà ad inserirvisi[24]. Si tratta dunque di inventare un metodo che tenga conto di questa realtà difficile.

I programmi del 1945, redatti dalla Commissione istituita dal Governo militare alleato che si era posto come obiettivo primario la defascistizzazione e democratizzazione della scuola, per quanto ampiamente disattesi, contenevano indicazioni interessanti[25]. Per superare nazionalismo e razzismo, di cui era permeata l'educazione fascista, i programmi invitano a suscitare sentimenti di umana fraternità fra gli individui e i popoli e raccomandano di adottare in classe la pratica dell'autogoverno ispirata ad una pedagogia attiva. C'è spazio quindi per la sperimentazione di metodologie innovative, tanto più necessarie in questi anni difficili del dopoguerra e con bambini che ne portano il segno.

Una maestra, Alba Finzi, che insegna nella Scuola ebraica dal 1946 al 1950, ponendosi il problema di come lavorare con bambini traumatizzati e scarsamente socializzati, lascia spazio alla loro creatività e fantasia; le libere produzioni (scritture e disegni) che ne sono scaturite costituiscono oggi una fonte preziosa della soggettività infantile[26]. Con quale bagaglio culturale la maestra affronta questa sfida? Alba, come la sorella minore Lia, che qualche anno più tardi la affianca nell'insegnamento, dopo essere stata cacciata nel 1938 dalla scuola che frequentava (l'Istituto magistrale Tommaseo), aveva studiato nella Scuola ebraica, una scuola dove si respirava un clima di libertà e democrazia e si discuteva liberamente secondo il principio dialogico della tradizione ebraica[27]. L'esistenza di una scuola laica in pieno regime fascista, seppur largamente minoritaria, è un fatto significativo che non va sottovalutato; sottolinea Carla Callegari come "l'opera di omologazione tentata dal regime non sia stata onnicomprensiva ed abbia incontrato una forma di resistenza forse non aperta, ma sicuramente efficace nella scuola ebraica"[28].

Nell'ottobre del 1943, per sfuggire alla deportazione, le due sorelle riescono a passare il confine e a raggiungere la Svizzera, dove rimangono fino alla fine della guerra, Lia, quindicenne, in un Istituto, Alba, già maggiorenne, in vari campi di lavoro. Sono anni difficili, tuttavia non privi di esperienze significative e sollecitazioni culturali stimolanti, vissute in un contesto cosmopolita. Alba segue le conferenze di pedagogia, interessata in particolare alle esperienze francesi di "scuole nella natura" (*école buissonnière*), conosce il teatro figurativo di Lele Luzzati, che poi realizzerà nella sua scuola, e comincia a fare esperienze di lavoro artistico con i bambini rifugiati. Iniziando ad insegnare mette a punto un metodo attivo, verificato giorno per giorno, ed è per questo bisogno di autovalutazione che conserva le produzioni dei bambini.

Il libro di testo (circolavano vecchi testi fascisti epurati) viene sostituito dalla bibliotechina di classe e soprattutto dai racconti; usa come sussidi carta geografica

e mappamondo, e poi tanti fogli bianchi e matite colorate. Sulla cattedra c'è un quaderno dove ognuno può scrivere quello che vuole e se ne trae spunto di discussione. I programmi sono seguiti con rigore, ma scrittura e disegno sono liberi, ogni bambino ha un quaderno dove scrive il proprio "romanzo", poesie, indovinelli, riflessioni. Il venerdì è dedicato ad attività di gruppo (ricerche di scienze, matematica, lettura, stampa). Si redige un giornalino settimanale, in un'unica copia scritta e disegnata a mano, che rimane appeso per tutta la settimana in aula.

La maestra evita di parlare direttamente ai bambini dei fatti appena accaduti, cerca piuttosto di nutrire la loro fantasia di storie, di indugiare nella conoscenza del presente e lasciare spazio ai sogni. Non è ancora tempo di ricordare, ma il passato emerge a volte in modo inconsapevole, il dolore trattenuto delle persone adulte si esprime con sintomi colti dai bambini. "Mi fu subito evidente – racconta Alba – come ogni loro disattenzione, ogni loro poca voglia di seguire le ore di scuola fossero soltanto il riflesso di un'urgenza maggiore: avrei dovuto proporre loro attività che permettessero libertà di parola e libertà di movimento, di cui avevano assoluto bisogno". Ecco allora le "incursioni nel fantastico", spazio totalmente libero, attraverso i racconti di Kafka e Brecht, i dipinti di Ensor, Van Gogh e Chagall, di cui troviamo tracce nei disegni, stimoli con cui la maestra cerca di "rendere lieve, sereno, divertente il lavoro di classe, per tentare di sciogliere quel grumo di angoscia trattenuta" che si percepisce nelle espressioni scritte[29].

La scuola può essere allora un luogo di accoglienza, dove nella dimensione del gruppo si leniscono le ferite, dove le domande possono trovare, se non risposta, ascolto, dove si ricostruisce un'identità lacerata e si impara a guardare al futuro.

Nel suo fare scuola Lia Finzi (che insegna ai più piccoli) dà molta importanza invece alla socializzazione e alle attività extrascolastiche: organizza gite all'esterno del Ghetto, spettacoli, attività ludiche. Dopo la guerra si era impegnata nelle organizzazioni giovanili della Comunità, diventando responsabile della sezione veneziana degli *Zofim,* l'associazione scoutistica ebraica di ispirazione sionista. Aveva maturato così un crescente interesse per la pedagogia di gruppo, che intratteneva con giochi, canti e danze della tradizione ebraica, aveva adottato pratiche freinetiane come il giornale murale e la corrispondenza tra sezioni. Frequentando giovani che si preparavano ad affrontare la vita in *kibbutz*, con l'idea di costruire in Israele una società nuova fondata su principi comunitari e ugualitari, era approdata all'impegno politico e al Partito Comunista, "il partito più decisamente antifascista"[30]. La sua visione della pedagogia come strumento di rinnovamento umano e sociale la spinge a frequentare il Convitto Biancotto e a prendere parte

alle varie attività pomeridiane. Conclusa nel 1951 l'esperienza della Scuola ebraica, Lia vi si dedica totalmente come educatrice, seguendo i bambini più piccoli nei vari momenti ed esigenze. Dopo la chiusura del Biancotto insegna in classi speciali, si dedica ad attività di tempo libero dei ragazzi e d'estate lavora nei campeggi dei Pionieri; contemporaneamente intensifica il suo impegno politico nel Pci, ricoprendo ruoli di consigliera provinciale e approdando, alla nascita nel 1975 della "giunta rossa" nel Comune di Venezia, all'assessorato alla Sicurezza Sociale, ruolo nel quale porta a sintesi e sviluppa tutte le esperienze maturate.

Diverso l'itinerario di Alba Finzi che continua ad insegnare nella Scuola pubblica. Soprattutto nei primi anni, in campagna (Grisolera di Eraclea, Ponte Crepaldo), trova una condizione di povertà drammatica e anche a questi figli di contadini, affetti da malaria, propone un metodo di insegnamento attivo, li appassiona alla lettura, alla matematica (con l'insiemistica) e all'osservazione d'ambiente. Nel capannone che funge da aula per Natale allestiscono un grande presepe fabbricato con i cartocci delle pannocchie: "un capolavoro". Dopo il trasferimento a Venezia, alla Giudecca, continua su questa strada, approfondendo e aggiornando continuamente il suo lavoro, aperta alle nuove sollecitazioni. Diventa lei stessa ricercatrice e dà forma sistematica al suo metodo scrivendo articoli nell'inserto "Didattica di riforma" della rivista "Riforma della scuola"[31]. Tra il '65 e il '75 è alla "Scarsellini", in Campo S. Stefano, dove avvia varie sperimentazioni: il metodo Kodali di insegnamento della musica, basato sugli intervalli naturali della voce, il testo libero, l'insiemistica; collabora con lo psicanalista Solomom Resnik per una ricerca sulla scoperta dell'ambiente[32]. Negli anni 1975-78 realizza con due colleghe una sperimentazione di "interclasse"[33], apprendimento interdisciplinare per superare l'insegnante unico, allargare contatti e stimoli; una volta alla settimana, il sabato, le porte della aule sono aperte, le classi si dividono e gli alunni si aggregano in gruppi di lavoro; intorno ad un nucleo di interesse, "vita a Venezia nel passato e nel presente", realizzano interviste, fotografie, inchieste, i risultati vengono socializzati e discussi attraverso cartelloni, spettacoli, mostre e giornali[34].

L'azione dell'Unione donne italiane (Udi)

"Le mamme italiane chiedono meno caserme e più scuole, meno armi e più libri, meno soldati e più maestri occupati", con queste parole l'Udi annuncia nel 1950 la Festa del ritorno a scuola. Fin dall'inizio della sua attività affianca le ini-

ziative assistenziali nei confronti dell'infanzia povera con le questioni educative[35], ritenute indispensabile premessa per porre le basi di una società nuova; dopo il 1948 per i partiti di sinistra e le loro organizzazioni collaterali vi è la necessità di difendere la laicità della Scuola pubblica e rispondere agli attacchi, che si verificano con crescete aggressività, da parte della chiesa e del mondo cattolico, nei confronti dell'Associazione pionieri italiani (Api) e dell'Udi stessa. La manifestazione, che si celebra nei primi quindici giorni di ottobre col carattere di "festa dei bambini", ha lo scopo di "portare davanti all'opinione pubblica i problemi della scuola e dell'educazione secondo i criteri democratici"; si invitano quindi le militanti a organizzare conferenze, comizi e dibattiti nei quali presentare il programma dell'Udi (scuole materne statali, doposcuola, refezione, assistenza ai bambini poveri), denunciare le gravi condizioni in cui versa la scuola italiana (permanenza di analfabetismo, mancanza di edifici, sostegno alle scuole clericali), coinvolgere i genitori per un'azione di massa nei confronti del Governo. Per questo vengono creati i gruppi "amici della scuola" formati da genitori e insegnanti[36]. "Scuole invece di armamenti" è lo slogan della festa del 1950, l'anno in cui l'Udi lancia la campagna per la pace e il disarmo.

In Veneto, tra gli anni Cinquanta e Settanta, c'è un'interessante realizzazione dell'Udi, la colonia Anita Garibaldi al Lido di Venezia, che accanto alla finalità assistenziale acquista sempre più il carattere di un'esperienza educativa avanzata. La direttrice è una maestra, Pina Zandigiacomi[37], tra le fondatrici dell'Udi di Treviso[38], che si circonda di giovani volontari per organizzare durante la giornata attività di gruppo e momenti educativi: laboratori di ceramica, giornale, ricerca d'ambiente, visite ai musei. Chiama per questo artisti, studenti, giovani maestri. Gualtiero Bertelli è uno di loro. Vi arriva nell'estate del 1964, appena diplomato e dopo aver fatto, per l'anno scolastico 1963-64, il doposcuola alla Giudecca (la sua isola).Vi porta l'amico Ivano Costantini, maestro di Burano, artista e attore. Arrivano Luisa Ronchini, che tiene laboratori di ceramica, e Romano Perusini che con i ragazzi dipinge grandi murales. La sera si cantano insieme canti della Resistenza e canzoni popolari[39].

Pina frequenta il Movimento di cooperazione educativa di Treviso[40], convinta che da lì arrivino esperienze importanti e innovative. Ascolta, prende appunti sul suo quaderno e apprende tecniche che poi trasferisce in colonia: il disegno collettivo, sulla base di un progetto e della divisione dei compiti; l'osservazione della natura con un diario quotidiano; nel rapporto con i bambini discussione, problematizzazione, formulazione di ipotesi senza imporre la risposta; realizzazione

del giornalino "Il chiodino", dove si pubblicano storie illustrate e osservazioni d'ambiente, che viene scambiato con quello dei bambini della classe di Mario Lodi; corrispondenza con gli autori dei libri letti, Gianni Rodari e Italio Calvino (il *Barone rampante* diventa un ciclo di disegni). Sui grandi fogli di carta da pacchi marrone si realizza il *giornale murale*, col racconto delle esperienze della giornata: le passeggiate per conoscere la natura, le gite al paese di Malamocco, dove si intervistano i pescatori, le visite, nei giorni di pioggia, al Museo di storia naturale a Venezia, i racconti di studenti stranieri (il somalo Mohamed, studente di ingegneria idraulica inviato dall'Ufficio esteri del Pci). In questo fare Pina insegna alle vigilatrici, assumendo il ruolo "non solo di dirigere la baracca, ma anche di formare le maestre"[41].

La colonia è un "laboratorio culturale" per ragazzi e ragazze, una "scuola alternativa" nei contenuti e nei metodi: la storia della Resistenza e la Shoà (durante un viaggio di scambio in Polonia i ragazzi più grandi visitano il campo di sterminio di Auschwitz), ricerca d'ambiente e storia locale, cultura popolare e internazionalismo, cinema e attività artistico-espressive. Frugalità e solidarietà sono i valori "comunisti" praticati, che accrescono la percezione di essere orgogliosamente diversi, come racconta Teresa:

> Nessuno di noi, certo, ha imparato a ballare, in quelle estati. Molti di noi hanno imparato invece a fare i controcanti, arte povera che ci è rimasta negli anni. Ci è rimasta la curiosità, l'apertura a tutto quello che il domani, l'imprevisto domani, ci poteva offrire, il ricordo di certe canzoni anomale, come quella che chiude *Miracolo a Milano* e che abbiamo imparato da un pianista cieco che veniva a farci lezione, "Ci basta una capanna, capanna per dormir...", con i barboni che volano in cielo sulle scope... Ci è rimasto il senso dell'uguaglianza a qualsiasi costo. E forse anche la capacità di divertirci "senza". Senza i soldi, senza i vestiti belli e i gelati del bar, in condizioni di orgogliosa diversità che per qualcun altro suonerebbe esclusione[42].

Pedagogia marxista e pedagogia militante

È importante ricordare il contesto in cui queste esperienze si inseriscono ed evidenziare alcune date periodizzanti. Nel 1948 la vittoria schiacciante della Democrazia cristiana apre ai governi moderati e al lungo monopolio cattolico in campo educativo.

Nel 1955 escono i Nuovi programmi Ermini per la Scuola elementare che, superando l'impronta laica dei programmi del 1945, hanno un'ispirazione spiritualista e contengono un esplicito riferimento alla religione cattolica, "coronamento e fondamento" della formazione scolastica[43]. Dal punto di vista metodologico vi è un richiamo all'attivismo e al globalismo, ma inteso in senso spontaneistico, secondo un'idea di bambino "tutto intuizione, fantasia, sentimento", anche se va detto che molti insegnanti interpretano a modo loro i programmi, cogliendo la parte positiva dell'attivismo e del lavoro per "centri di interesse". Si possono fare gli esempi della Scuola ebraica[44] e le esperienze di ricerca d'ambiente realizzate dal maestro Grimaldo nella campagna veneziana – a Martellago e Zelarino – tra il 1955 e il 1957, da lui stesso definite "periodo di apprendistato e di sperimentazione" di un fare scuola che coinvolga i bambini[45].

Rimane inadempiuta la riforma della scuola postelementare, che mantiene la divisione "di classe" tra Media e Avviamento professionale. I partiti di sinistra e l'ADESSPI si mobilitano, avviando iniziative contro la scuola "clericale" e "classista" e investendo strategicamente le proprie energie sulla riforma della Scuola media unica e di massa. Il convegno dell'Istituto Gramsci, che si tiene proprio nel 1955, si conclude con una presa di posizione in tal senso, ripresa dall'intervento di Mario Alicata al Comitato centrale del Pci. Nel novembre dello stesso anno esce il primo numero della rivista "Riforma della scuola", che diventa un luogo di discussione delle proposte educative e didattiche della sinistra. L'editoriale di Lombardo Radice evidenzia l'inadeguatezza della scuola allo sviluppo sociale dell'Italia e rilancia l'idea di "riforma complessiva", di cui già si parlava dopo la Liberazione, invocando un dibattito aperto e ampio. Serve "una battaglia culturale, politica e di costume, non solo legislativa e organizzativa, non ristretta al Parlamento o alla provincia pedagogica", poiché è in gioco l'applicazione alla scuola "di una cultura, di una concezione dell'uomo e della società". In risposta ai programmi Ermini, afferma come elemento nuovo lo "spirito scientifico", inteso non come materia, ma come approccio globale, come mentalità che diventi l'elemento caratterizzante una formazione laica e all'altezza dei tempi[46].

Nel 1956 si tiene a Roma un importante convegno organizzato da diversi soggetti – Associazione italiana per l'educazione nuova, Federazione nazionale insegnanti medi, Movimento di cooperazione educativa, Unione italiana della cultura popolare – che affronta dal punto di vista psicologico, pedagogico e sociale il problema dell'educazione dagli undici a quattordici anni, dove i vari interventi evidenziano la sperequazione tra "l'effettiva condizione educativa del nostro pae-

se e le esigenze democratiche destinate a rimanere insoddisfatte senza una sua radicale trasformazione". La necessità di strutturare la scuola in modo da avvicinare le differenze sociali, anziché confermarle, spinge ad affrontare l'aspetto didattico, cercando di accordare i processi educativi con i bisogni degli alunni e "di rinnovare programmi e metodi secondo le recenti conquiste della pedagogia"[47].

Qualche anno dopo – nel 1959 – il Pci prende l'iniziativa presentando in Parlamento il disegno di legge Donini-Luporini per la Scuola media unica e assumerà poi un atteggiamento critico nei confronti della legge che sarà approvata nel 1962, con il Centrosinistra al governo, grazie ad un compromesso tra Dc e Psi[48].

Negli editoriali di "Riforma della scuola" si parla già di "tempo pieno", poiché solo una scuola "a orario e attività completa", iniziata sin dalla più tenera età (scuola d'infanzia statale), guidata da docenti preparatissimi e a pieno impiego (formazione degli insegnanti! Attività integrative!) può mettere alla pari il figlio del dottore e il figlio del contadino, può rivelare e sviluppare i talenti, può dare una elevata 'educazione completa' a tutti indistintamente"[49].

Negli anni Sessanta la rivista dà spazio al dibattito metodologico, a partire dalla critica del falso attivismo dei Programmi Ermini a cui contrappone l'attivismo democratico delle "scuole nuove". Lo spirito conservatore è denunciato da Lombardo Radice, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento scientifico che si limita a "destare e chiarire nel fanciullo il senso, in lui già presente della bellezza e dell'armonia del creato". Essi frenano anziché favorire lo sviluppo intellettuale evitando "ogni sforzo di sapere sistematico e 'universale', riducendo la cultura del bambino a episodi, a osservazioni, esperienze, narrazioni staccate l'una dall'altra"[50].

Il confronto nelle pagine della rivista tuttavia non è con i difensori dei Programmi, ma con la pedagogia militante e concreta del Movimento di cooperazione educativa, di cui peraltro fanno parte molti insegnanti comunisti (soprattutto maestri)[51], e verte sulla questione del rapporto tra metodi e contenuti. Il dibattito è aperto dall'articolo di una maestra veneziana, Luigia Rizzo Pagnin, militante del Pci e aderente al Mce, che pone la domanda su quanto debba intervenire l'insegnante nel rapporto con la classe[52].

Prendendo spunto dall'articolo di un maestro meridionale, il quale sostiene come la "liberazione del fanciullo" sia un obiettivo più che mai attuale in una realtà arretrata come quella meridionale dove acquista il significato di "liberare dalla pastoie di una cultura ancora primitiva", si chiede se non sia il caso, non solo "di portare la scuola fuori nella vita, ma di portare la vita dentro nella scuola",

dando a quest'ultima una funzione preminente sull'ambiente, riconoscendole un ruolo critico della cultura tradizionale. Ma questo "interventismo" del maestro, si chiede Rizzo Pagnin, non cozza contro le indicazioni psico-socio-scientifiche elaborate dalle "scuole nuove"? Il rinunciare ad ogni forzatura e a partire da idee prestabilite, come propone la moderna psicologia, fino a che punto rimane valido sul terreno educativo? Domande legittime per chi, come gli insegnanti che militano in partiti di sinistra, si mette in una prospettiva di trasformazione del reale e della cultura di cui i bambini sono portatori. Il dibattito che si sviluppa nella rivista, che vede intervenire maestri di scuola accanto a illustri pedagogisti, sostanzialmente nega, pur con argomenti diversi, la "contraddizione fra la destinazione trasformatrice dell'educazione – cioè la liberazione e il superamento dalle costrizioni di un ambiente arretrato – e le impostazioni psico-scientifiche elaborate dalle scuole nuove"[53].

L'attivismo, cerca di sintetizzare la redazione, non presuppone un atteggiamento neutro, ma mira a creare "l'ambiente più favorevole alla espansione della attività spontanea e alla formazione dello spirito di indipendenza critica, in una parola di libertà". È evidente che un ideale democratico non può essere trasmesso in modo autoritario[54].

Il dibattito tra coloro che sostengono la priorità dei contenuti e accusano l'attivismo di indifferenza ad essi e coloro che sostengono che nessun contenuto può essere trasmesso senza un metodo adeguato[55] appare di difficile composizione, come evidenzia anche il convegno dell'Istituto Gramsci su "Strutture, contenuti e metodi nella scuola obbligatoria", dove Ciari interviene affermando che "indicare delle finalità non è fare della pedagogia; anzi la finalità non è cosa seria finché non si sostanzia nella prassi pedagogico-metodologica". Il problema del metodo è fondamentale proprio se si vuole che "certi ideali diventino qualcosa di vivente nella scuola"[56].

Nella pratica didattica per gli insegnanti che operano in contesti difficili (scuole di campagna o periferie urbane), con alunni problematici socialmente e culturalmente deprivati, con pochissimi mezzi, la questione del metodo è vitale. Trovano risposta alle loro esigenze nelle tecniche proposte dal Mce, ma anche negli inserti didattici di "Riforma della scuola", come racconta un maestro:

> Nell'anno scolastico 1960-61 insegnavo a Ca' Emiliani, una scuola baracca in un villaggio di baracche tra fumi gialli e soffocanti della Sic-Edison, con una classe numerosa e con bambini definiti "problematici": molti ripetenti, scarsa frequenza, e

> tanti altri problemi. Seguendo gli inserti didattici della "Riforma della Scuola" applicai, quasi per caso, il metodo globale ottenendo ottimi risultati dalla maggioranza degli alunni tanto che, quando erano stanchi e volevano riposarsi, addirittura si mettevano a scrivere i loro testi "liberi". Utilizzando quei testi, che erano collegati ad argomenti trattati in classe o ad esperienze personali, incominciammo a preparare dei "libretti" con illustrazioni dei bambini. Sempre in quell'anno e per altri due ebbi a disposizione un complesso tipografico Freinet di vecchie ed incerte origini ma di accertate condizioni precarie, comunque utile per raggiungere certi scopi tra i quali: stampa di un giornalino con i testi liberi e con le illustrazioni dei bambini (incisione su linoleum), organizzazione del lavoro e delle spese, sviluppo del coordinamento psico-motorio occhio-mano [57].

Aulisio è in contatto con un gruppo di insegnanti che si riunisce in un locale dove hanno sede l'ADESSPI e il Sindacato autonomo laico SNASE (non era ancora nata la Cgil-Scuola), che ha assunto una posizione critica nei confronti dei programmi Ermini:

> la religione cattolica coronamento e fine della scuola elementare, l'inadeguatezza della concezione del bambino "tutto fantasia", tutte le attività finalizzate all'espressione scritta che si rifaceva al modello di lingua italiana manzoniana, scarso rilievo dato alle attività che miravano allo sviluppo del pensiero critico. I programmi, secondo noi non tenevano conto delle trasformazioni economiche e sociali in atto nella società italiana.

Le tecniche Freinet – testi autoprodotti, giornalini, ricerca d'ambiente – si prestano a superare l'uso dei manuali "conformisti, superficiali, con una visione magico-superstiziosa del mondo, presentazione della storia sempre in funzione dei governanti". Si tratta tuttavia di esperienze largamente minoritarie, mentre la scuola sconta una mancata riforma organica e coerente; del resto ogni innovazione positiva incontra l'opposizione degli insegnanti che ne annulla l'efficacia, è l'amara constatazione di Lombardo Radice:

> la riforma universitaria si farà contro l'opinione di una gran parte dei titolari di cattedra universitaria; una buona riforma della scuola media si farà contro l'opinione di una buona parte dei professori di scuola media e così una buona riforma della scuola elementare contro il parere di tanti maestri[58].

A cambiare il clima generale contribuisce negli anni Sessanta il consolidarsi di tendenze riformatrici del cattolicesimo sociale che aprono ad una modernizzazione e sostengono la Scuola media unica di Stato[59], terreno di dialogo e di convergenza con larghi settori della sinistra laica e di rottura con il conservatorismo clericale. Il "Piano decennale di sviluppo della scuola", cosiddetto "Piano Fanfani", che prevede contributi statali alle scuole private, e non solo alle "paritarie" come prescritto dalla Costituzione, presentato nel 1958 da Aldo Moro, ministro all'Istruzione, sostenuto dalla chiesa, in particolare dai vescovi veneti e dall'Azione cattolica, è fortemente avversato dall'ADESSPI e dallo SNASE, ma anche da organismi cattolici di base, convinti che l'istruzione sia ormai un servizio pubblico indispensabile e che non possa quindi essere affidata alla iniziativa privata[60]. "Riforma delle scuola" apre il dialogo con la sinistra di base della Dc, dando notizia delle sue iniziative e pubblicazioni, come la rivista veneziana "Questitalia", che indica come territorio umano e culturale comune un metodo antidogmatico e problematico, non l'una o l'altra verità[61].

Queste istanze trovano il loro riferimento nelle *Esperienze pastorali* di Don Lorenzo Milani[62] e in seguito nella *Lettera a una professoressa* scritta con i ragazzi della Scuola di Barbiana, e trarranno legittimazione e forza riformatrice dall'elezione a pontefice di Giovanni XXIII e dal Concilio vaticano II[63]. Esperienze di scuola popolare, che si propongono di ridurre lo svantaggio culturale dei lavoratori e di avvicinare studenti e operai[64], vedono l'attivismo convergente di gruppi cristiani di base e gruppi e movimenti di sinistra.

E poi c'è il movimento degli studenti che nasce, nel '67-'68, proprio dalla opposizione alla mancata riforma della Scuola secondaria e dell'Università, salutato positivamente da pedagogisti e intellettuali riformatori perché porta alla luce il fallimento del tentativo di democratizzare la scuola del ventennio precedente, come scrive Lamberto Borghi nel numero che "Scuola e città" dedica al movimento studentesco[65]. La rivista evidenzia tuttavia anche gli aspetti ambigui delle rivendicazioni ed in particolare il pericolo del qualunquismo, cioè "il trasferimento della carica eversiva verso obiettivi di 'minore democrazia' e non di 'maggiore democrazia'"[66]. "Riforma della scuola" dal canto suo vuole aprire un confronto col movimento, vi dedica articoli e pubblica documenti studenteschi; ma il movimento non è interessato a confrontarsi[67].

La ventata radicalmente antiautoritaria del '68 non risparmia nelle sue critiche le esperienze di scuola attiva, accusate nel loro riformismo pragmatico di perpetuare, ed anzi consolidare, il sistema che si vuole invece abbattere. Lo scontro ideologi-

co – tutto interno alla sinistra – è tra chi teorizza la "descolarizzazione" e chi ritiene che si possa cambiare la scuola dal di dentro. L'accusa di "servi del sistema" viene vissuta con grande disagio da parte dei maestri impegnati. Margherita Zoebeli pensa addirittura di chiudere la sua scuola, fatta oggetto di contestazione, e denuncia il libertarismo malinteso di chi taccia di repressione ogni forma di divieto. Mario Lodi, pur sentendosi vicino al movimento, considera "ingenue le tesi distruttive del 'sistema' e della scuola, senza proposte alternative". Quando l'ondata contestatrice si placa l'editore Einaudi gli propone di pubblicare il racconto delle sue esperienze per dimostrare che la rivoluzione può essere attuata "nel cuore del sistema"[68].

Non pochi di quegli studenti contestatori, divenuti insegnanti, prima di entrare in classe prendono in mano *Lettera a una professoressa* e *Il paese sbagliato*[69].

La scuola a tempo pieno dall'assistenza alla città educativa

Negli anni Sessanta a Venezia il doposcuola, denominato "Ricreatorio Comunale", è gestito dal Patronato scolastico e rivolto soprattutto a bambini appartenenti alle classi sociali svantaggiate e a famiglie non in grado di fornire adeguata assistenza scolastica.

Alla fine del decennio la situazione muta, poiché il Parlamento, dopo l'istituzione della Scuola materna statale, in sede di bilancio non considera più il doposcuola come "assistenza". Da alcuni anni infatti si discute sulle proposte di scuola "a tempo pieno", sostenuta sul piano pedagogico da riviste come "Scuola e Città" e "Riforma della Scuola", dall'ADESSPI e rivendicata da associazioni e comitati di genitori.

Nonostante alcuni insegnanti risentano del nuovo clima culturale e tentino di valorizzare l'aspetto formativo più che quello assistenziale, nella pratica però cambia poco, tanto che nell'autunno del 1969 il maestro Ettore Aulisio si dimette dal Consiglio di Amministrazione del Patronato Scolastico, proprio perché non si è tenuto conto dei nuovi indirizzi dati dal Parlamento. La mancanza di aule scolastiche (si fanno i doppi turni in tutte le scuole) e la riduzione delle richieste da parte delle famiglie ridimensionano l'importanza del doposcuola/ricreatorio.

La svolta avviene nella seconda metà degli anni Settanta, con l'avvento della Giunta di Sinistra che cerca di rispondere alle forti esigenze di "tempo prolungato". Molti insegnanti sono assunti per i doposcuola comunali guidati didatticamente da alcuni insegnanti distaccati presso l'Assessorato.

Ecco il racconto di Aulisio:

> nell'anno scolastico 1976-77, alla Scuota Toti vi erano cinque sezioni di doposcuola per dieci classi; ogni insegnante seguiva due classi (a giorni alterni) ed erano previsti momenti di compresenza al mattino. Il doposcuola era frequentato dalla classe al completo e le attività erano programmate insieme da insegnanti di classe e del doposcuola.
> Ad esempio, programmammo insieme lo studio della civiltà preistorica (costruzione di un villaggio) e la drammatizzazione di Cipollino di Gianni Rodari.
> Le due classi interessate fecero un giornalino intitolato "Scuola e doposcuola Toti insieme".

L'esperienza dura poco – fino alla fine degli anni Settanta –, sostanzialmente per due motivi, sempre secondo la testimonianza di Aulisio. Il primo è l'opposizione dei genitori delle associazioni cattoliche i quali, temendo che i doposcuola siano la premessa del "tempo pieno", cercano di ostacolarli e chiedono al Comune l'istituzione di corsi di ginnastica, inglese ecc.; in secondo luogo l'amministrazione non fornisce il personale ausiliario necessario; inoltre in molte scuole sono state avviate sperimentazioni di "tempo pieno"[70] e con la nascita della Giunta di sinistra si stanno facendo strada altre idee, ispirate alle esperienze di Modena e Bologna[71].

Riccardo Carlon, maestro e direttore didattico, facendo un bilancio critico nel 1975 dei primi quattro anni di "tempo pieno" nella provincia di Venezia, confrontando diverse esperienze e rilevandone i limiti e gli elementi contraddittori, giunge alla conclusione che spetta alle Amministrazioni di sinistra

> entrare nel merito di tutti gli aspetti che l'estensione del tempo pieno scolastico nella scuola dell'obbligo comporta; è necessario cioè che rifiutino di ridurre l'intervento all'aspetto meramente finanziario perdendo così l'occasione di proporre un punto di vista pedagogico e didattico volto alla trasformazione [...] delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento che è poi ciò che dà senso all'impegno dell'ente locale nell'Istruzione[72].

Il suo ragionamento si svolge intorno al concetto che il "tempo pieno" "in sé non costituisce un terreno di rinnovamento della scuola", ma sono necessarie alcune condizioni, contenute nelle Direttive: la partecipazione dei genitori; il

superamento del rapporto docente unico-alunno; la non separazione tra attività curricolari e integrative. Tutto ciò comporta l'adozione di una "metodologia di sperimentazione" che richiede la collaborazione tra tutti gli insegnanti.

Prendendo in esame quattro diversi casi, ha modo di accostare il "tempo pieno di facciata" di Noventa di Piave, dove in sostanza nulla cambia nel modo di fare scuola a parte l'orario, alle esperienze di Torre di Fine e Camponogara, dove al contrario rappresenta un elemento di conflittualità, dentro e fuori la scuola, che compatta genitori e insegnanti e porta a una maturazione culturale e politica, con la nascita di Comitati scuola-famiglia, sorti prima degli Organi collegiali istituiti dai Decreti delegati (legge n. 477 del 1973). Diverso ancora il caso di Oriago di Mira dove il "tempo pieno" si innesta in una precedente sperimentazione avviata nel Circolo per iniziativa degli insegnanti e della Direzione Didattica, con scelte coraggiose e precorritrici, come l'eliminazione della selezione, ma anche con delle resistenze ad adottare innovazioni metodologiche, come il superamento della divisione delle classi e che l'attività didattica non ruoti soltanto intorno all'esperienza vissuta dal bambino nell'ambiente.

La resistenza degli insegnanti al cambiamento è uno degli aspetti problematici considerati da Carlon che non risparmia critiche ai conservatori, ma anche, dalla parte opposta, ai portatori di "retaggi culturali e ideologici di stampo sessantottesco", che assumono un atteggiamento di rifiuto radicale di ogni riforma dall'alto e di scienza "borghese" e considerano le "Direttive" una concessione ministeriale. Questo irrigidimento si risolve – secondo l'autore – in un'attività che privilegia la ricerca d'ambiente per i suoi contenuti politici (inquinamento, sfruttamento, degradazione dell'ambiente, critica al consumismo e ai mass-media), rinunciando ad affrontare scientificamente l'aspetto metodologico, che si limita ad una sostanziale ripetizione del metodo trasmissivo. Per Carlon, al contrario, le leggi e i provvedimenti che portano all'istituzione del "tempo pieno" vanno interpretati come un progetto riformatore strategico, che risponde alla necessità di adeguare la formazione alla "forma che il lavoro andava assumendo nella nuova fase di espansione capitalistica" e che richiede una "nuova intelligenza collettiva".

Le scuole a "tempo pieno", in questa prospettiva di trasformazione sociale, rivestono un ruolo fondamentale. Richieste dai lavoratori come "servizio sociale", pensate dagli insegnanti che ci lavorano come un terreno nel quale costruire un nuovo modo di fare scuola, guardate a vista dalle gerarchie scolastiche periferiche[73], non devono rimanere esperienze isolate e sotto controllo.

Fermi restando alcuni principi di base, come il rifiuto della selezione, un mo-

do di lavorare collegiale e una metodologia didattica attiva[74], non è tuttavia proponibile un modello unico di scuola, poiché diverse sono le condizioni in cui si opera. La politica educativa dell'Amministrazione locale, in piena autonomia dagli ordinamenti dello Stato, risulta quindi essenziale per "dare vita a nuovi spazi e tempi scolastici"[75].

La Giunta progressista veneziana attua il passaggio da una concezione di "assistenza scolastica" a quella di "diritto allo studio", con l'obiettivo di contribuire ad elevare la qualità della scuola dell'obbligo, promuovere il rinnovamento didattico sia dal punto di vista della metodologia che dei contenuti e favorire attività formative e ludiche extrascolastiche (Sistema educativo integrato). Nell'anno 1977/78 vengono programmate le "settimane educative", destinate alle sezioni del doposcuola e nell'anno seguente iniziano le prime esperienze dei Servizi educativi rivolti a tutte le classi della scuola di base[76]. Si tenta così di realizzare l'idea di una "città educativa" nella quale è l'insieme del vivere nella dimensione collettiva, non solamente il tempo-spazio scolastico, ad essere occasione di formazione permanente e di crescita democratica[77].

Nel corso degli anni Settanta dunque, e ancor più negli Ottanta, l'esperienza della scuola attiva da minoritaria e limitata alla scuola primaria, diventa più diffusa, estesa alla secondaria di primo grado, in taluni casi sostenuta dalle Direzioni didattiche e dalle Istituzioni locali.

Note

1. Mi riferisco al convegno dell'ottobre 1999 "La scuola che cambia fa la sua storia", i cui interventi sono pubblicati in: *La scuola fa la storia,* a cura di M.T. Sega, Nuova Dimensione, Portogruaro-Ve 2002 e il catalogo informatico (cd-rom) della mostra, *Dietro la lavagna. Generazioni a scuola 1866-1977*, a cura di M.T. Sega, IVESER-Comune di Venezia 2003.

2. La scelta della Resistenza, per ragazzi e ragazze usciti dalla scuola fascista, è una scelta di rottura che mette in discussione la formazione ricevuta. Luigi Meneghello racconta la crisi culturale provata in montagna dopo un rastrellamento, quando tutte le parole apprese in anni di scuola gli parvero prive di senso, *I piccoli maestri*, Einaudi, Torino 1988 (1964), p. 187.

3. Il Convitto scuola di Milano "Amleto Livi" rimane attivo fino al 1975, quando viene aperta la Scuola Media sperimentale con lo stesso nome, tuttora funzionante. Vedi: *A scuola come in fabbrica. L'esperienza dei convitti-scuola della Rinascita,* prefazione di L. Lombardo Radice, Vangelista, Milano 1978. G. Petter nel '44 si aggrega alla X brigata garibaldina Rocco, nome di battaglia Renzo (Raimondi è il suo comandante). È cofondatore e insegnante del Convitto-scuola di Milano. Laureatosi in Lettere e Filosofia nel 1952, segue la strada degli studi di psicologia e dal 1963 diventa ordinario di Psicologia dell'età evolutiva all'Università di Padova.

4. *Le radici storiche di una pedagogia attiva,* testimonianza di M. Alighiero Manacorda a cura di I. Ciccarelli Dias e T. Tomassetti, "Cooperazione educativa", 4 (2012). In seguito Manacorda è stato direttore delle Edizioni Rinascita, responsabile della Commissione Scuola presso la Direzione del Pci e della Sezione Educazione dell'Istituto Gramsci, direttore della rivista "Riforma della Scuola", membro del Comitato direttivo della FISE (Fédération internationale des Syndicats de l'Enseignement), professore ordinario di Storia dell'educazione nelle Università di Firenze e Roma La Sapienza; è attualmente Membro del Collegio dei Garanti della Consulta Romana per la Laicità delle Istituzioni.

5. L. Balladelli, *Schema dei presupposti necessari per la costruzione della scuola "Umanitaria"*, Mestre 29 marzo 1943. Dattiloscritto in Archivio IVESER, Fondo *Biancotto.*

6. Lettera scritta per il Convitto di Milano minacciato di sfratto, cit. in A. Lotto, *Quella del Vajont. Tina Merlin una donna contro*, Cierre, Sommacampagna 2011 p. 54. La Merlin non frequentò il Convitto, ma vi si recava a trovare l'amica Wilma De Paris, anch'essa staffetta partigiana di Trichiana (BL).

7. Dopo la guerra nascono anche in Italia le "Repubbliche dei ragazzi" per raccogliere ed educare ragazzi di strada, profughi, orfani. Nell'agosto del 1945 Don Antonio Rivolta fonda, in una tenuta a Civitavecchia, il primo Villaggio del Fanciullo d'Italia e vi porta ragazzi di strada, abbandonati a se stessi, vittime del secondo conflitto bellico. Nasce la Repubblica dei ragazzi di Civitavecchia, tuttora funzionante (accoglie ragazzi stranieri). Nel 1947 don Edoardo Marzari fonda a Trieste l'Opera figli del popolo per dare asilo ai giovani profughi dall'Istria postbellica. Nel 1950, nella sede dell'Opera, nasce la Repubblica dei ragazzi, organizzata come un piccolo stato democratico, con carta d'identità dei cittadini, parlamento, tribunale e presidente della Repubblica.

8. M. Balladelli, G. Lucchetta, *Progetto didattico,* dattiloscritto in Archivio IVESER, fondo *Biancotto*.

9. G. Federici, *Esperienze educative finalizzate alla formazione del cittadino della Repubblica*,

in G. Petter e F. Tessari, *L'associazionismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990. Federici è stato direttore del Biancotto dal 1951 alla chiusura, 1957.

10. Cit in: G. Federici, L. Finzi, *I ragazzi del collettivo. Il Convitto "Francesco Biancotto" di Venezia (1947-1957)*, Marsilio, Venezia 1993, p. 126.

11. Anton Makarenko, maestro e scrittore ucraino, dopo la rivoluzione russa del 1917 si occupa del recupero di ragazzi di strada e delinquenti minorenni. Fonda la colonia Gorky, in cui pratica una pedagogia volta alla formazione del buon cittadino. Critico della pedagogia individualistica della spontaneità, fonda il suo progetto sulla costruzione del collettivo, del quale l'individuo deve sentirsi parte, sulla disciplina cosciente, su obiettivi da raggiungere proiettandosi nel futuro: essendo l'uomo prodotto sociale, soggetto dell'azione pedagogica non è il singolo ma il collettivo. Il *Poema pedagogico,* racconto di questa esperienza, è pubblicato in Italia da Edizioni Rinascita nel 1952, segue *Bandiere sulle torri*, Edizioni di cultura sociale, Roma 1955.

12. L'espressione "scuola attiva", inventata da Pierre Bovet, indica una reazione alla scuola tradizionale passiva e formalistica e un nuovo tipo di educazione che mette al centro il fanciullo. L'opera educativa consiste nello stimolare l'alunno a crescere attraverso attività concrete (quali il lavoro manuale e il gioco) vissute in prima persona. Il movimento delle "scuole nuove" si sviluppa a partire dalla fine dell'800 in varie parti del mondo. Le più importanti sono quella fondata da Ferrière in Francia e Dewey in America. In Spagna, a Barcellona, Francisco Ferrer fonda nel 1901 la *Escuela moderna*, ispirata ad una pedagogia libertaria (viene fucilato nel 1909 con l'accusa di istigazione alla rivolta anticlericale). Dopo la I Guerra Mondiale si viene formando una nuova generazione di pedagogisti, tra questi Freinet, che rinnova ulteriormente e fonda l'*École moderne*. In Italia Giuseppe Lombardo Radice delinea una "scuola serena" in cui il maestro dialoga con i bambini. Il pedagogista Ernesto Codignola studia il lavoro della maestra Maria Maltoni che a San Gersolè, nella Toscana rurale, dà vita, in pieno fascismo, a una scuola dove pratica la libera espressione e l'osservazione della natura (M. Maltoni, *I quaderni di San Gersolè*, Einaudi, Torino 1960). Dopo la liberazione Codignola apre a Firenze la Scuola-città Pestalozzi per i bambini orfani e senza casa, la scuola diventa la loro città fondata sull'autogoverno. Eletto al Parlamento nelle liste del Psi, per il quale è relatore della Legge 1859 del 1962 che istituisce la Scuola media unica. Il figlio Tristano fonda la casa editrice La Nuova Italia che nella collana "Educatori antichi e moderni" nel 1949 pubblica l'opera di Dewey. Vedi: G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1971.

13. Il CEIS è fondato dalla zurighese Margherita Zoebeli. Figlia di un operaio socialista, arriva alla pedagogia attraverso l'impegno politico nella Gioventù socialista e nel Soccorso operaio, che durante la guerra assiste anche ebrei rifugiati. Nel 1938 si occupa dell'espatrio e accoglienza in Francia di cento bambini di Barcellona; nel 1944 fa la staffetta in Valdossola e a guerra finita risponde alla richiesta del sindaco socialista di Rimini, semidistrutta dai bombardamenti, dove costruisce prima l'asilo e poi la scuola elementare parificata. Vedi: *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli,* a cura di C. De Maria, CLUEB, Bologna 2012. I CEMEA sono nati in Francia per l'organizzazione di attività del tempo libero dei ragazzi e formazione degli adulti alle nuove metodologie; il CEMEA-Italia viene fondato a Firenze nel 1950 da Margherita Fasolo con l'appoggio di Codignola.

14. G. Federici, *Esperienze educative*, cit.

15. Vedi: A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949. G. contrappone alla spontaneità fine a se stessa l'autonomia frutto dell'autodisciplina. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970.

16. Giovane maestro elementare, dopo aver disertato dall'esercito della Repubblica di Salò

va a fare il partigiano; aderisce al Partito Comunista e lascia la scuola per dedicarsi al giornalismo ("l'Unità" e "Il Pioniere") e la narrativa per ragazzi. Nel 1973 esce per Einaudi la sua G*rammatica della fantasia*, che tanta influenza ha avuto non solo tra gli insegnanti.

17. Antifascista, durante la guerra subisce il carcere; dopo la Liberazione, nel 1945, inizia a insegnare a Vho di Piadena, suo paese natale. Adotta le tecniche Freinet e nel 1955 entra nel Mce. *C'è speranza se questo accade al Vho*, Ed. Avanti, Milano 1963, è il libro che lo fa conoscere a livello nazionale, seguono *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970, C*ominciare dal bambino*, Einaudi, Torino 1977 e molti altri. Vedi: A. Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Edizioni Junior, Bergamo 2007.

18. Tra questi Ada Marchesini Gobetti, Dina Bertoni Jovine, Ernesto Codignola, Lucio Lombardo Radice, Dina Rinaldi. Il "Giornale dei genitori" è fondato nel 1959 da A. Marchesini Gobetti, che ne è la prima direttrice, per dare ai genitori elementi utili all'educazione dei figli. Dopo la sua morte (1968) è diretto da Gianni Rodari e dal 1977 al 1992 (anno della chiusura) da Marisa Musu.

19. Organismi cattolici (episcopati e Azione cattolica) in questi anni scatenano una "caccia alle streghe" contro l'Associazione pionieri italiani (Api) e i suoi educatoti, accusati non solo di indottrinamento comunista, ma anche di immoralità (pratiche sessuali perverse e pedofile) e blasfemia (gare di bestemmie, profanazione di simboli sacri, irrisione delle preghiere). A Pozzonovo (PD) vengono denunciati e si celebra un processo, che vede assolti gli imputati. Vedi: A. Colasio, *Il processo ai Pionieri di Pozzonovo*, "Venetica", n. 2 (1985); *Le repubbliche dei ragazzi. Progetti educativi della sinistra internazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, "Annali Dell'istituto Gramsci Emilia-Romagna", vol. IV-V (2000-2001); M. Fincardi, *Le associazioni per ragazzi promosse dal movimento operaio*, in "Studi Storici", XLIX (2008), n. 1, pp. 209-233; M. Marchiori, *L'Associazione Pionieri Italiani, ibidem*, pp. 185-207. Anche la Colonia dell'Udi A. Garibaldi sarà oggetto di attacchi da parte di fascisti e benpensanti locali che usano come pretesto la promiscuità sessuale tra ragazzi e ragazze.

20. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna [2007].

21. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 143.

22. Vedi: D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975 (I ed. 1967), pp. 407-409.

23. L'Associazione nasce il 6 agosto 1946 nella sede della casa editrice Einaudi, ne fanno parte tra gli altri Gabriele Pepe, Giuseppe Petronio, Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice. Dal '59 diventa Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia (ADESSPI)l, pubblica il periodico "Scuola democratica" e il volume *Scuola secondo Costituzione*, Manduria, Lacaita 1959. Sul tema vedi: A. Santoni Rugiu, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana del secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze 1987, pp. 38-55.

24. L'anno seguente le pluriclassi sono due, poi la situazione si normalizza e si raggiungono le cinque classi. La Scuola, che ha sede in Ghetto, dipende dalla Direzione Didattica San Girolamo Emiliani. Vedi: R. Segre, *La scuola elementare ebraica,* in *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra,* a cura di L. Luzzatto Voghera e M.T. Sega, Nuova Dimensione, Portogruaro-Ve 2012, pp. 15-24.

25. Per rinnovare il sistema scolastico uscito dal fascismo viene inviato in Italia il pedagogista americano Carleton Washburne, noto per aver dato vita a Winnetka, un sobborgo di Chicago, a una scuola-modello ispirata ai principi di John Dewey che negli anni Trenta, durante

il New Deal, aveva ispirato il movimento delle "scuole nuove" per formare cittadini democratici. I programmi vengono adottati nel 1945 dal governo CLN presieduto da F. Parri.

26. La ricerca ha portato alla realizzazione della mostra *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*, che si è tenuta a Venezia presso la Casa della Memoria e della Storia (27 gennaio-25 marzo 2011) e presso il Museo ebraico (21-29 aprile), a cura di Laura Luzzatto Voghera, Renata Segre, Maria Teresa Sega, realizzata da: IVESER, rEsistenze, Archivio della Comunicazione del Comune di Venezia, Museo ebraico, in collaborazione con la Comunità Ebraica di Venezia e con il sostegno della Presidenza del Consiglio comunale, nell'ambito delle manifestazioni promosse dal Coordinamento cittadino per il Giorno della Memoria.

27. A. Finzi, *Ritorno a scuola 1938-1951. L'esperienza della libertà e dell'identità ritrovate*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 25-32.

28. C. Callegari, *Identità e pluralità culturale della scuola ebraica in Italia,* "SPES. Società di politica educazione e storia", a. II (2008), n. 2, pp. 9-16. Ead., *Identità, cultura e formazione nella Scuola ebraica di Venezia e di Padova negli anni delle leggi razziali*, CLEUP, Padova 2002; A.M. Piussi (a cura di), *Presto apprendere, tardi dimenticare: l'educazione ebraica nell'Italia contemporanea*, Franco Angeli, Milano 1998.

29. Testimonianza resa alla presentazione del catalogo della mostra *Ritorno a scuola,* cit., Comunità ebraica, 31 gennaio 2012.

30. L. Finzi, *L'associazionismo giovanile ebraico nel dopoguerra*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 33-37.

31. Rivista di politica scolastica del Pci, fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine. A. Finzi Vianello scrive: *Le illustrazioni per i libri dei ragazzi*, n. 6-7 (1962); una serie di articoli tra il 1964 e il 1965 sulla lingua nel I e II ciclo della Scuola elementare.

32. Ebreo di origine argentina, dove si è specializzato in psicologia infantile e psicoterapia di gruppo, dal 1957 vive in Europa, a Parigi, Londra e Venezia, dove collabora con il Centro internazionale di studi psicanalitici diretto da Enrico Levis. L'esperienza con i bambini di Alba Finzi è raccontata in: *Il bambino nella città: esperienze sullo spazio-tempo veneziano con bambini in età scolare (1978)*, in *Creatività, educazione e cultura*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1980.

33. L'interclasse è contemplata dalla legge n. 820 del 1971 che istituisce attività integrative da svolgere in orario aggiuntivo.

34. I materiali prodotti dagli alunni di A. Finzi fra gli anni Cinquanta e Settanta – quaderni, disegni, cartelloni murali, giornalini – sono stati conservati dall'insegnante e rappresentano un interessantissimo oggetto di studio.

35. Contemporanea e concorrente all'iniziativa dell'Udi vi è quella del Centro italiano femminile (CIF), organizzazione delle donne cattoliche. L'azione del CIF, oltre agli asili e alle colonie, tradizionali forme assistenziali cattoliche, si indirizza verso la formazione professionale femminile. L'Udi si mobilita per la scuola a tempo pieno, gli asili-nido e la scuola materna statale, il CIF è contrario.

36. Joyce Lussu, *Salutiamo il ritorno a scuola*, in "Bollettino dell'Udi", 11 ottobre 1950. Joyce Salvadori, che come il marito Emilio Lussu proviene da Giustizia e Libertà, quando il Partito d'azione si scioglie aderisce al Psi ed è poi tra i fondatori del Psiup. Fa parte della direzione dell'Udi e della redazione del giornale "Noi donne".

37. Su Pina Zandigiacomi e la colonia Anita Garibaldi rimando al mio: *Nel nome di Anita. L'attività assistenziale e educativa di Pina Zandigiacomi dal dopoguerra agli anni Settanta,* in *Per l'Italia. 150 anni di cittadinanze attive*, a cura di G. Turus e L. Capaldo, Esedra, Padova 2011, pp. 309-328.

38. L'Udi di Treviso nel 1945 aveva organizzato una scuola per ex partigiani, "La donna italiana" quindicinale dell'Udi provinciale di Venezia, n. 9 (15-31 dicembre 1945).

39. Alla fine di quell'anno Gualtiero Bertelli, Luisa Ronchini, Ivano Costantini e Franco Baroni fondano il Canzoniere popolare veneto, che recupera e interpreta i canti della tradizione popolare. Vedi: *Il Canzoniere popolare veneto. Gualtiero Bertelli: Venezia, canzoni e politica*, intervista di E. Lucchese, "Venetica", 14 (2006), pp. 89-148.

40. Tra i fondatori del Mce di Treviso vi sono Franca Tessari, che poi diventa docente di pedagogia a Padova, e Ettore Luccini, insegnante del Liceo classico "Canova" ed in seguito del "Tito Livio" a Padova, dove è responsabile culturale del Pci.

41. Testimonianza di Luisa Tosi, insegnante elementare e poi dirigente scolastica, negli anni '60 frequenta il gruppo Mce di Treviso dove conosce Pina e fa visita alla colonia.

42. Testimonianza scritta, inviatami via mail nel 2011, di Teresa Marchesi, nipote di Pina, oggi giornalista di Rai 3 esperta di cinema.

43. Vedi Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, cit.

44. Rimando per questo al mio testo *Ricostruire la scuola*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 61-80.

45. Per conoscere i suoi allievi il maestro adotta il "quaderno dei fatti e delle idee" dove annotano anche fatti riguardanti i rapporti in famiglia. Le ricerche, condotte con fonti orali e osservazione diretta, producono i volumi *Il nostro paese* e *Usi e costumi del nostro paese*, ricchissimi di informazioni antropologiche sulla storia locale. Vedi il cd-rom a cura di S. Cremasco, *La vacca non ci ha mangiato i libri.*

46. Vedi: Maurizio Lichtner, *Gli anni Sessanta. Il ruolo di una rivista,* in *Scuola, riforme, culture educative,* "L'annale dell'IRSIFAR", Franco Angeli, Roma 2004. L. Lombardo Radice, figlio del pedagogista Giuseppe, partecipa alla Resistenza romana. Professore di matematica, geometria e algebra alle Università di Palermo e di Roma La Sapienza, ritiene che la matematica non debba essere solo tecnica ma cultura generale. Costante è il suo impegno per una riforma organica dell'insegnamento.

47. Vi partecipano tra gli altri Angiola Masuccio Costa, Dino Origlia, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta, Renato Coen, Maria Corda, Margherita Fasolo, Aldo Visalberghi, Lamberto Borghi, Aldo Capitini, Mario Melino e Carmela Mungo. Le relazioni sono pubblicate in "Scuola e città", n. 5 (1956). Francesco De Bartolomeis, vicino al gruppo di "Scuola città", docente di pedagogia all'Università di Torino, teorizza la ricerca come metodo generale di approccio alla conoscenza, propone sperimentazione e ricerca in tutte le discipline (le classi si trasformano in gruppi di lavoro e le aule in atelier), il tempo pieno poiché la conoscenza attiva richiede un tempo più lungo, ma anche perché è più democratico: *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1958. Fondamentali per il rinnovamento della didattica i testi: *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1968, *La scuola a tempo pieno,* Feltrinelli, Milano 1972; *Il sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria possibile,* Feltrinelli, Milano 1978.

48. Vedi: M. Baldacci, F. Cambi, M. Degli'Innocenti, C.G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962),* Lacaita editore, Manduria-Bari-Roma 2004.

49. L. Lombardo Radice, *Al lavoro per la riforma,* "Riforma della scuola", n. 1 (1963), p. 1.

50. L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1972 (1962), pp. 194-203.

51. In particolare Bruno Ciari che fa parte della redazione della rivista. Ciari, che aveva partecipato alla Resistenza, dopo la guerra diventa maestro e assessore alla cultura del suo paese natale Certaldo (Fi). Nel 1952 entra nella Cooperativa per la tipografia a scuola, fondata nel '51

da Tamagnini. Nel 1961 pubblica *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti. Nel 1966 viene chiamato dal Comune di Bologna ad occuparsi dei servizi educativi.

52. L. Rizzo Pagnin, *Pedagogia moderna e realtà italiana*, "Riforma della scuola", n. 2 (1960). Nel 1975 L. Rizzo diventa assessore alla cultura alla Provincia di Venezia. Nel gruppo veneziano del Mce in questi anni vi sono, tra gli altri, Bruno Bruni, Vania Chiurlotto, Silvio Resto Casagrande, Alba Finzi, Lia Finzi, Girolamo Federici, Ettore Aulisio, Quintilio Marini. Colloquio con Luigia Rizzo, novembre 2012.

53. A. Santoni Rugiu, *Dialogo tra scuola e vita,* "Riforma della scuola", n. 3, (1960), p. 7.

54. *Contenuto e metodo,* ivi, n. 6-7 (1960), p. 3.

55. Pettini interviene a difesa dell'attivismo, *Come insegnare e cosa insegnare*, ivi, n. 11 (1960), Bertoni Jovine cerca una mediazione, *Il contenuto non è indifferente,* ivi.

56. B. Ciari, *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla,* Atti del convegno in "Riforma della scuola", n. 6-7 (1962).

57. Intervista a Ettore Aulisio, maestro e direttore didattico, raccolta da Rossella Vivante nel giugno 2003, pubblicata nel cd-rom *Dietro la lavagna,* cit., le successive citazioni sono tratte da qui.

58. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., p. 204.

59. Nel 1955 questi temi sono dibattuti alla "Settimana sociale dei cattolici sui problemi della scuola" che si tiene a Trento. Vedi: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

60. *Il problema della scuola,* "Quaderni di politica", 1962.

61. "Questitalia. Bozze di politica e cultura", a. I (1958), mensile, direttore responsabile Wladimiro Dorigo (nella redazione anche Mario Isnenghi, Stefano e Marco Boato, Giorgio Sarto), in questi stessi anni pubblica una serie di articoli dedicati alla scuola democratica, tutti senza firma: *Proposte per la scuola dell'obbligo dagli 11 ai 14 anni,* n. 10-11 (1959); *Scuola libera e illiberale*, n. 22 (1960), da cui traggo la citazione, p. 50; *Libertà della scuola libertà nella scuola,* n. 24-25 (1960). Artefice del dialogo con i socialisti e dell'alleanza Dc-Psi, nel 1956 Dorigo dà vita a "Formula Venezia", precoce esperimento lagunare di centrosinistra, sconfessato dalla Chiesa.

62. *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957. Le lettere raccolte nel volume sono fortemente osteggiate dalla gerarchia cattolica.

63. *Il Centro-sinistra...* cit., pp. 90-91.

64. La scuola popolare ha una lunga tradizione in Italia e realizzazioni dovute all'iniziativa di Società umanitarie, Società di mutuo soccorso e Società operaie. Vedi: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954.

65. L. Borghi, *Il movimento degli studenti per la trasformazione dell'università,* "Scuola e città", n. 3 (1968), p. 109. L. Borghi, espatriato negli USA per sfuggire alla Leggi razziali, conosce Dewey di cui diventa il traduttore. Docente di pedagogia in varie Università, è un laico libertario, direttore della rivista "Scuola e città" dal '65 al '72 e della collana "Educatori antichi e moderni" de La Nuova Italia. Tra i suoi libri va ricordato *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951. Vedi: G. Fofi, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2000.

66. T. Codignola, *Una crisi rivelatrice,* "Scuola e città", n. 3 (1968), p. 113.

67. G. Ferretti, *I frutti della rivolta,* "Riforma della scuola", n. 2 (1968). Il dibattito segue nei numeri successivi.

68. Si tratta de *Il paese sbagliato*, cit. U. Puccio, *C'è speranza nel paese sbagliato,* "Il Ponte", n. 3 (1971) rileva come Lodi dimostri che è possibile cambiare, mentre un articolo scritto da un gruppo di insegnanti bolognesi intitolato *Il kennediano di Piadena* "Quaderni piacentini", n.

43 (1971), ne denuncia il blando riformismo che non dispiace al potere. Esce nello stesso anno *L'Erba voglio: pratica non autoritaria nella scuola*, a cura di E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani e G. Sartori, Einaudi, Torino 1971 e la rivista "L'erba voglio", a cura di E. Fachinelli e L. Melandri, Milano 1971-1978.

69. È importante ricordare che i due si conoscono e stimano reciprocamente; nel 1963 Lodi passa un paio di giorni a Barbiana ed in seguito i ragazzi di Piadena scrivono ai ragazzi di Barbiana, i quali rispondono con un testo collettivo accompagnato da una lettera di Don Milani..

70. Nel 1975 escono le Direttive di orientamento alla legge n. 820 del 1971.

71. È da sottolineare che molti dei protagonisti della pedagogia attiva entrano nelle Giunte di sinistra che ne accolgono l'impostazione culturale e metodologica: Bruno Ciari a Bologna, Vittorio Alfieri a Torino, Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, dove lavora al progetto delle scuole materne.

72. R. Carlon, *La scuola primaria a tempo pieno in provincia di Venezia,* "Rinnovamento veneto", n. 13-14, a. 3, marzo-giugno 1976, pp. 109-123.

73. Ivi, p. 113.

74. Qui Carlon cita L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972, e il suo concetto di "procedimento creativo" come modo di conoscere del bambino, il procedere cioè come lo scienziato che scopre l'inadeguatezza dei suoi strumenti di indagine rispetto a nuove realtà e ne cerca di nuovi.

75. La stessa Legge istitutiva n. 820 del 1971, che non è un progetto organico ma apre ad attività integrative in orario pomeridiano, prevede l'iniziativa degli Enti locali.

76. Gli Itinerari Educativi sono tuttora funzionanti, pur ridimensionati dai tagli di spesa.

77. Vedi: F. Frabboni e L. Guerra, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.

“Un metodo per la scuola italiana di domani”. La scuola media di Canale d’Agordo (Belluno) negli anni Sessanta

di Paola Salomon

ABSTRACT

Il saggio indaga i primi anni della scuola media di Canale d’Agordo (Belluno), al tempo in cui fu preside Angelo De Rossi, e in particolare quel primo triennio di scuola 1963-66 che si conclude con la ricerca pubblicata nel 1969 dall’editore Bramante dal titolo Religione e superstizione. Una proposta, una ricerca, un metodo per la scuola italiana di domani*; quanto e se quella ricerca incise sul tessuto sociale e culturale dei luoghi della Valle; che cosa essa mise in moto anche a livello nazionale.*

Educarsi significa ripercorrere le tappe della nostra storia[1].

Ciò che questa ricerca indaga sono i primi anni della scuola media di Canale d’Agordo, in particolare quel primo triennio di scuola 1963-66 che si conclude con la ricerca pubblicata nel 1969 dall’editore Bramante dal titolo *Religione e superstizione. Una proposta, una ricerca, un metodo per la scuola italiana di domani;* quanto e se quella ricerca incise sul tessuto sociale e culturale dei luoghi della Valle; che cosa essa mise in moto anche a livello nazionale.

Il volume da cui parte questa mia trattazione consta sostanzialmente di tre parti: la parte centrale, 48 pagine, riporta gli esiti del lavoro di gruppo effettuato dai 24 alunni[2] della 3A guidati dal preside Angelo De Rossi che è anche loro docente di lettere; una lunga parte introduttiva sulla scuola definita “istituzione della violenza” e articolata in brevi capitoli a confronto con una nuova concezione di scuola in cui De Rossi è “maestro”[3]; ed una parte conclusiva in cui egli rende esplicito il suo pensiero relativamente al metodo e all’organizzazione ge-

nerale dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione. Quest'ultima parte appare essere rivolta in maniera specifica agli insegnanti e, pur nella sua complessità, anche ai genitori.

La ricerca svolta dagli alunni, come si legge nell'ultima di copertina, può essere considerata un vero e proprio saggio, interessante dal punto di vista antropologico, sociologico e sotto molti aspetti anche linguistico; divisi in gruppi di lavoro, predispongono sei ricerche in cui affrontano, attraverso le interviste e lo studio di documenti conservati negli archivi della canonica della Pieve e negli archivi comunali, lo studio dei *Costumi di gruppo nella famiglia, nella casa, nella vita e nell'educazione nella valle del Biois* e dei *Valori di religiosità e di superstizione nella vita e nell'educazione dei giovani nella Valle del Biois*. Alcuni di quegli alunni sono autori fra l'altro di una significativa *Prefazione* che dichiarano dover essere di loro esclusiva competenza, proprio in quanto ex alunni:

> Abbiamo ritenuto nostro dovere e nostro diritto fare la prefazione, perché avendo provato gli altri ambienti [scolastici], possiamo valutare un poco il senso di ciò che è stato fatto per noi[4].

Nella *Premessa* alla loro ricerca, firmata da Liliana Ongaro e Ada Valt, c'è la ragione del titolo dato alla ricerca:

> [...] sicché religione e superstizione ci sono apparse da un punto di vista umano come il modo in cui gli uomini hanno stabilito il loro rapporto col mondo e con le forze materiali e non materiali che lo governano[5].

Lo studio della lingua latina e le riflessioni assidue nell'ambito dell'etimologia, studi che De Rossi amava particolarmente, fanno sì che quelle alunne si siano abituate

> a vedere le diversità che ci sono fra il modo di pensare dei ragazzi e quello degli antichi e che in uno stesso periodo ed in uno stesso luogo ci sono uomini che sembrano appartenere, come mentalità ad epoche storiche diverse [...] ci siamo scoperti quanto mai superstiziosi e ora con la nostra nuova consapevolezza formatasi attraverso il pensare alle nostre scoperte, comprendiamo con quanta leggerezza ci fossimo accinti alla ricerca dei rapporti fra religione e superstizione. Ci sembrava che questa ricerca fosse soltanto un piacevole rievocare di credenze, formule magiche e di altre

> cose ridicole e che ci pareva quasi impossibile che fossero state credute da qualcuno. Il nostro atteggiamento era di scherno verso i vecchi per queste credenze. Ora tutto ci appare diverso, abbiamo scoperto che ora sia pure sotto altre forme, non vi è molta differenza fra noi e i nostri antenati [...] così siamo venuti a concludere che in ogni individuo c'è un po' di uomo primitivo e un po' di uomo evoluto [...] per uomo primitivo non si intende l'essere vagante allo stato selvaggio, ma un essere che agisce in un determinato modo senza avere l'esatta cognizione del perché fa le cose [...] educarsi significa ripercorrere le tappe della nostra storia, in modo da interiorizzare quelle formule che, costanti nel tempo, esprimono la verità[6].

Le giovanissime ricercatrici non sembrano chiedersi – almeno non è palese nei testi di cui sono autrici – in che cosa esse siano, o si sentano, diverse dagli antenati, o più verosimilmente dai genitori e dai nonni, di cui studiano usi, costumi, tradizioni e credenze superstiziose. Che quelle alunne non sappiano verbalizzare i propri pensieri o i propri atteggiamenti è difficile crederlo: De Rossi, che "ha a cuore" la crescita intellettuale dei suoi alunni, educa all'uso corretto ed appropriato del lessico, a cogliere le sfumature di vocabolario, a capire l'etimologia, perché la parola è conoscenza, la parola deve diventare "potere". È più facile pensare che quelle giovanissime ricercatrici siano state abituate a descrivere e a raccontare i riti che si continuano a fare nei loro paesi di montagna o a ricostruire le modalità di quelli che non si seguono più; forse, pur indagando il mondo adulto, si immaginano "grandi", piuttosto che scavare nei propri comportamenti, ma non sono ancora in grado di progettare il loro futuro; e del mondo che stanno studiando descrivono il lavoro pesante legato alla ciclicità delle stagioni; il mondo della famiglia legato al ciclo della vita umana, i riti della nascita, del battesimo, del fidanzamento, del matrimonio, della morte; il mondo delle feste sacre e profane dell'anno e delle consuetudini ad esse legati.

Quelle alunne si affacciano al "mondo moderno", la grande trasformazione/rivoluzione dei costumi e delle mentalità arriverà anche nella Valle con l'insediamento e lo sviluppo dell'Unica Grande Azienda, la Luxottica, che ha già aperto un suo primo laboratorio nel 1961 in Agordo. La loro scuola offre strumenti nuovi per capire il mondo nuovo e si mette a disposizione per orientare. Stanno cambiando le forme dell'economia anche in Valle: non più il lavoro nelle miniere di Gares e di Xaiz, non più mulattiere da percorrere o strade del mondo da affrontare, non più tagli del bosco per creare piccole preziose zone coltivabili, non più rustici pressappochisti. In questo affacciarsi al cambiamento, le giovani sentono

che ciò che non deve cambiare sono i modi comunitari della antica istituzione regoliera, modi che devono permanere e che esse conoscono non solo per aver fatto "ricerca d'archivio", ma perché li vedono praticati ancora in famiglia, in paese, in Valle: rispetto per gli altri, senso di uguaglianza, mutua assistenza, collaborazione, visione condivisa del futuro, speranza nel progresso della società per l'avvenire dei figli.

> Altro valore che va sottolineato è dato dalle doti di costanza e di parsimonia e di attaccamento alla terra natale [...] noi ci prepariamo attraverso lo studio a raccogliere l'eredità dei nostri padri per camminare sia pure con prudenza lungo la strada che essi ci hanno indicato attraverso i secoli [...] troppo lavoro per sé e per i figli e per i genitori anziani non aveva permesso alla gente di formarsi una propria cultura [...] noi pensiamo che sia nostro dovere continuare la tradizione dei nostri genitori e dei nostri antenati, non ripetendo materialmente i loro gesti e le loro parole, ma realizzando nel mondo moderno e in forma moderna quegli stessi principi che hanno ispirato la loro vita[7].

Chi è Angelo De Rossi

> L'uomo è come un treno: nel suo viaggio,
> porta con sé i paesaggi che attraversa[8].

Chi lo ha avuto *maestro* nel mondo della scuola, ovvero studenti, insegnanti e colleghi, e chi lo ha avuto come amico, ne conserva un ricordo pieno di affetto e di stima, ne riconosce il carisma e ne ricorda anche la complessità umana, la ritrosia a raccontare di sé e di alcuni periodi della propria vita, gli ampi ragionamenti con i quali si offriva agli interlocutori, le accese discussioni su di lui o contro di lui. Un uomo a volte scomodo anche per le Istituzioni, che non cercava mai lo scontro ideologico fine a se stesso.

> Mi sono chiesto quale fosse la mia parte. E, mi si perdoni, non ho fatto troppe riflessioni teoriche: ho ripensato alle infinite ore di lavoro notturno di mio padre, col freddo e il sonno nelle buie garitte dei freni dei treni merci, perché io, almeno, potessi studiare. Ho ripensato al costo dei miei studi e a ciò che mia madre e mio padre si sono sempre negati perché io andassi avanti. Ho ripensato ai miei entusiasmi, alle mie lotte, alle fatiche che ho dovuto fare per arrivare fino in fondo senza cedere alla vio-

> lenza delle istituzioni. Allora non m'è importato nulla di ideologie, di ragionamenti astrusi ed astratti, perché accanto al volto dei miei genitori c'era quello di infiniti altri genitori che non parlano e attendono anche se non sanno di attendere, e dietro ad essi c'era una miriade di ragazzi *che avevano il diritto di non essere esclusi a priori*[9].

Figlio di Augusto dipendente delle Ferrovie dello Stato, e di Margherita Vio, Angelo nasce a Venezia il 26 ottobre 1924. Primo di quattro figli, compie gli studi classici presso l'Istituto Cavanis di Venezia, che i genitori scelgono volutamente per la severità e l'alta qualità dell'insegnamento; si iscrive quindi all'Università di Padova dove conseguirà la laurea in filosofia nel 1965.

Gli anni incerti della guerra partigiana e dell'immediato secondo dopoguerra sono quelli che la sorella Annamaria, di 14 anni più giovane, è in grado di raccontare solo nel seguente modo: "Angelo è in guerra e poiché viene dato per disperso il padre si congeda dal lavoro per cercarlo e lo trova". A vicende belliche concluse De Rossi riprende gli studi universitari e si dedica ad attività occasionali: poiché è iscritto all'albo dei giornalisti di Venezia, collabora con alcuni giornali locali.

Poi ritorna nell'esercito e fa carriera nel Corpo degli Alpini dove rimane fino al 1957 con il grado di capitano. Successivamente gestisce per un paio d'anni il rifugio "5º Reggimento Artiglieria Alpina" sul Col Visentin, che sovrasta la città di Belluno. Nel 1958 sposa, con una cerimonia celebrata al rifugio, Giuliana Bucciarelli, la cui famiglia, a Belluno per ragioni di lavoro, proviene da Terranuova Bracciolini, in provincia di Arezzo.

Dopo una parentesi come assicuratore, De Rossi si avvicina al mondo della scuola ed ottiene, nel 1961, un primo incarico per insegnare educazione fisica. L'anno successivo gli viene affidata la presidenza della scuola media di Canale d'Agordo, incarico che egli affianca all'insegnamento fino al 1971.

Nella cultura ruralmontana della Valle introduce fin da subito quella sperimentazione didattica e metodologica che lui stesso definisce "per gruppi sociali elementari"[10] di cui possiamo leggere l'impostazione nella pubblicazione del 1969. Fin dal 1963 introduce il tempo pieno "rispondendo ad una esigenza locale ed affrontando il problema dell'interiorizzazione del sapere da parte dell'allievo, della valutazione per fattori che aveva il torto di essere complessa e laboriosa, del rapporto promozionale della scuola con la cultura locale"[11]. Porta anche a compimento i suoi studi universitari laureandosi il 10 ottobre 1965 con il massimo dei voti in filosofia e prosegue nel suo programma di possibile trasformazione della scuola in quella nuova scuola media formativa, educativa, promozionale e gratuita al ser-

vizio effettivo di tutti: una scuola che, come la disegna e la realizza, si adegua alle esigenze dei singoli alunni e si radica profondamente nel territorio di cui studia la cultura. Ama lo studio della lingua latina, che ancora si insegna nei primi anni della nuova scuola media unica e si occupa di "integrazione italiano-latino"[12].

Due suoi lavori, non precisati comunque, vengono premiati, uno a Milano nel 1965, l'altro a Recoaro Terme nel 1970. Con nota del 30 luglio 1970 viene chiamato a coordinare il Comitato scientifico della scuola media statale sperimentale "Nicola Pistelli" del quartiere di Corea a Livorno, dove per volontà di don Alfredo Nesi, parroco di Corea, e su richiesta degli stessi abitanti del quartiere nasce il "Villaggio Scolastico di Corea" e dove i tre ordini di scuola (materna, elementare, media) sono collegati da una programmazione educativa e didattica verticale che prevede l'interazione tra docenti e alunni di ordine diverso. De Rossi tiene la prolusione all'attività della nuova scuola e, nel ruolo di esperto della parte letteraria, fornisce l'indirizzo metodologico all'intera sperimentazione, mentre il prof. Vittorio Checcucci è responsabile del settore matematico-scientifico ed il prof. Francesco Tonucci dell'aspetto artistico creativo. I resoconti delle attività didattiche e sociali vengono pubblicati fra il 1970 e il 1976 dalla casa editrice fiorentina L.E.F. con il titolo di "Quaderni di Corea" e contribuiscono in maniera importante al dibattito nazionale sulla scuola. Per i "Quaderni", De Rossi è autore di *Costruiamo il libro di testo*, *Partecipazione studentesca* e *Questa scuola di quartiere*, tutti del 1971[13].

Nel frattempo, vinto il concorso a cattedra per la scuola media superiore, ritorna a Belluno per due anni di straordinariato presso l'Istituto magistrale "G. Renier" dove insegna italiano. Successivamente è docente di scienze dell'educazione nei corsi abilitanti speciali del 1972, in Val d'Aosta e, ottenuto un comando, viene messo a disposizione della Presidenza della Giunta guidata dal prof. Cesare Dujany per coordinare le attività di sperimentazione nelle scuole della Regione.

Ritornato a Belluno "ricco di nuova esperienza e con la consapevolezza che nessuna esperienza può essere trasferita in un ambiente diverso da quello per il quale è stata pensata e dove è stata applicata"[14], ha l'incarico di presiedere l'Istituto alberghiero di Falcade, della sede coordinata di Cortina d'Ampezzo e dal 1979 anche della succursale di Longarone, conosciuta come Istituto alberghiero "Dolomieu".

Di questa sua esperienza, che egli vive quasi come una sfida tendente a "ricostruire e dare forza ad un istituto professionale"[15], scrive:

> I complessi problemi organizzativi, amministrativi, didattici, di rapporto con il mondo del lavoro sono stati e sono per me motivo di meditazione. Ho partecipato

> a cinque concorsi a preside, che ho vinto, ma ho optato per il professionale perché l'esperienza che mi attraeva era quella di vedere se fosse possibile dare ad un istituto di questo tipo una dignità culturale operando sulle discipline in modo da renderle non solo compatibili ma addirittura funzionali al tipo di formazione operativa che si intendeva raggiungere. Sono partito con il prendere in mano un istituto di circa 180 allievi in due sedi (Falcade e Cortina), lasciandolo nel 1983 con poco meno di mille alunni in tre sedi, una delle quali attrezzata in modo modernissimo, e circa 350 unità di personale amministrato tra docenti, non docenti, educatori[16].

Dopo aver vinto il suo primo concorso ispettivo per la sezione scuola media inferiore, De Rossi chiude la sua carriera in qualità di Ispettore a Torino (1983-93), occupandosi di aggiornamento dei docenti, di dispersione scolastica, dell'introduzione dell'informatica (nella scuola media in particolare), di handicap, tema quest'ultimo di cui si era occupato anche a Belluno, dove aveva presieduto il Comitato Educazione alla salute.

Per questo suo incessante operare, nel 1985, su proposta del Prefetto di Belluno, viene insignito dell'onorificenza di Cavaliere per meriti culturali.

Nel 1997 riceverà anche la medaglia d'argento di "Benemerito per la scuola, cultura ed arte".

> Se di meriti si tratta per le cose che ho cercato di fare non credo di averne altri, tranne quello di essermi adoperato per mettere a disposizione sapere ed esperienza, di quanti avessero interesse a fruirne[17].

Muore nel settembre 1998. Due anni prima era morta la moglie Giuliana. Entrambi sono sepolti a Castion, località nei pressi di Belluno.

Il luogo

> Il Paese sembra messo lì di peso, alla confluenza tra il Biois ed il Liera
> per costringerti a guardare dove la val Garès si apre maestosa,
> lasciando intravedere sullo sfondo le cattedrali dolomitiche.

Quanto a Canale, centro fra le montagne agordine, la scuola media viene istituita in ottemperanza alla legge del 1962 e a partire dal 1963 sostituisce il vecchio

indirizzo scolastico di Avviamento professionale esistente nella Valle del Biois, zona dove fin dagli anni Cinquanta è funzionante un'istituzione privata di indirizzo confessionale conosciuta come il "Lumen"[18].

Il fabbricato destinato ad ospitare la scuola media, intitolata al caporal maggiore Emidio Paolin morto sul Golico, fronte greco, nel febbraio 1941, viene costruito nel territorio del comune di Canale ed è un edificio consorziale in quanto le tre amministrazioni della Valle del Biois, Canale, Vallada, Falcade, sono consapevoli che un unico edificio è sufficiente per accogliere gli alunni provenienti dalle rispettive frazioni o località. Nell'anno scolastico 1963-64 gli alunni sono 128: di essi, 53 frequentano la prima classe della nuova scuola media e sono divisi in due sezioni, mentre i rimanenti portano a compimento i loro studi di Avviamento professionale in classe seconda e terza, rigorosamente divise in sezione maschile e femminile. Nell'anno scolastico 1964-65 gli alunni risultano essere 130 suddivisi in due corsi; nell'anno scolastico 1965-66, ovvero l'anno in cui la 3A realizza la ricerca, gli alunni raggiungono il numero di 141[19].

Negli anni Sessanta e nei primi anni Settanta la zona è descritta come fortemente isolata sia geograficamente che culturalmente, con un forte flusso migratorio stagionale maschile (padri e/o figli maggiori) verso i paesi europei, Svizzera e Germania principalmente, ma anche verso il confinante Trentino. Da questo deriva che le rimesse dei familiari all'estero consentono dapprima la sistemazione delle vecchie case di cui magari si affitta qualche stanza a turisti estivi e successivamente permettono anche la costruzione di nuove abitazioni, soprattutto quando in Valle si aprirà un turismo numericamente più consistente, anche invernale[20]; l'economia di tipo agricolo-pastorale, che trae i suoi frutti dalle attività di uso del suolo (agricoltura, boschi, pascoli, allevamento) è tenuta sostanzialmente dalle donne con qualche aiuto dei figli minori. Gli uomini che rimangono in valle sono prevalentemente falegnami, boscaioli o fabbri[21].

Solo negli ultimi decenni del secolo scorso lo sviluppo industriale legato esclusivamente al settore dell'occhiale, ha permesso di migliorare la situazione economica dell'intera vallata Agordina: la Luxottica arriva nel 1961 e da produttore terzista, con piccolo laboratorio meccanico, diventa il leader mondiale che tutti conosciamo.

Nella vallata la fabbrica è "tutto", come dichiara ogni agordino, e tutta l'economia si tiene intorno ad essa. Il fenomeno migratorio, anche di professionalità specifiche quali periti chimici e minerari dapprima è mitigato, poi sparisce del tutto. Interi nuclei familiari entrano in Luxottica. Si ammodernano le case davanti alle

quali stazionano, quali indici del raggiunto benessere, almeno un paio di automobili, si demolisce la stalla o il fienile e si costruisce secondo stili più similmoderni, non si affitta più ai turisti, né la "stanza" né la casa, non c'è più bisogno di arrotondare le entrate della famiglia. Le donne conoscono il lavoro regolarmente retribuito, ma anche il peso di un doppio impegno diverso da quello tradizionale in casa e nei campi, nella cura dei figli e degli anziani, segnato da orari flessibili e da attività autoregolamentabili; il lavoro in fabbrica le estrania, le porta in un altrove rimasto vicino geograficamente, ma culturalmente è "altro" dai buoni intendimenti espressi dalle alunne di quella 3 A, al tempo della ricerca antropologica che trasformò la scuola di Canale da esperienza locale in esperienza nazionale. Le maestranze e le organizzazioni sindacali salutano il welfare aziendale (buono spesa, libri gratuiti ai figli, asilo nido, corsi di lingua, medicina specialistica) come una conquista importante, e lo è per davvero, a metà fra la cultura di olivettiana memoria, le Società di Mutuo soccorso di fine Ottocento e un anticipo di cogestione.

Quanto al turismo, estivo ed invernale, esso si è consolidato solo nella parte alta della vallata per la quale rappresenta una grossa opportunità di sviluppo[22].

La scuola

La grande menzogna del tutti uguali attraverso la scuola per tutti[23].

Per quel che riguarda la scuola, il fenomeno dell'abbandono scolastico dopo la terza media viene quantificato, sia pure in modo generico, intorno al 50% degli allievi: essi tendono ad essere immessi nel mondo del lavoro per le pressanti necessità familiari, ma anche ad immettersi autonomamente, a dimostrazione di una personale raggiunta maturità, che può essere resa visibile proprio con l'indipendenza economica.

Prima dell'istituzione della scuola dell'obbligo pochi sono i ragazzi della Valle che, concluse le elementari, continuano gli studi: qualcuno frequenta l'istituto parificato "Lumen"[24]; qualche maschio scende ad Agordo per frequentare le medie e successivamente l'Istituto tecnico industriale "Umberto Follador" istituito ancora nel 1867 e dalla storica tradizione in campo minerario, nel quale dal 1962 si apre anche un indirizzo chimico; chi si spinge fino alle scuole superiori di Belluno o di Feltre deve anche cercare sistemazione nei collegi delle due città o presso familiari o amici di familiari.

Dopo l'istituzione della scuola media dell'obbligo e la prima autonoma sperimentazione[25] messa in campo da De Rossi, preside incaricato ed insegnante di lettere, si capisce che le cose cambiano e non di poco rispetto al problema della frequenza, dell'abbandono scolastico e della valutazione che, se negativa, è causa prima dell'abbandono stesso.

È chiaro ciò che pensano infatti De Rossi e i suoi giovani docenti, per la maggior parte ancora studenti universitari, dell'organizzazione scolastica[26]. Se una qualche preoccupazione, peraltro rintuzzata ben presto, viene esplicitata nei confronti dei "programmi ministeriali da osservare" e del "rendimento" che in quanto espressioni linguistiche possono essere conservati ma vanno riempiti di nuovi significati, anche la "valutazione non può più essere riferita all'esito di prove dal carattere tecnico, ma alla capacità effettiva del ragazzo di compiere operazioni mentali e di agire progressivamente nella sua autonomia per decidere circa la sua formazione[27]".

È chiaro ciò che pensa De Rossi e con lui i suoi docenti del fenomeno delle bocciature e delle pluribocciature frequenti nelle elementari prima che fosse innalzato il nuovo obbligo scolastico, al punto che alla scuola media arrivano alunni che hanno qualche anno in più dei compagni di classe. A volte sono "bocciature di utilità": si tratta magari di tenere a scuola ragazzi ancora troppo mingherlini per affrontare il lavoro in montagna, o alunni capaci, ma le cui famiglie soffrono di scarse disponibilità economiche, ai quali si pensa di offrire una qualche opportunità in più, con la sola ripetizione di un programma scolastico. Dichiarano, quei docenti e il loro preside, di non saper che farsene dei registri, delle penne e dei voti che considerano una menzogna ripugnante; sanno che non si tratta di premiare o di castigare, ma di rimuovere gli ostacoli e fornire i mezzi per creare un ambiente di apprendimento favorevole al sorgere della personale consapevolezza; sanno che devono mettere in campo accorgimenti nuovi, mai sperimentati, e che tali accorgimenti sono tanto più validi quanto più la scuola è periferica. E la Valle è decisamente periferica. Sanno che la valutazione deve essere fatta, perché richiesta, ma essi la riempiono di altri significati e la considerano un'altra cosa, perché ogni ragazzo, indipendentemente da sapere a suo modo le materie di studio, deve essere posto nella classe che corrisponde alla sua effettiva età mentale; sanno che l'alibi del ragazzo che "non ci arriva" non convince e non regge più, perché ogni ragazzo organizza ed interpreta le sue conoscenze e le sue sensazioni in maniera appropriata a sé e non ai docenti, che pure quelle conoscenze e quelle sensazioni oggettivamente condividono[28].

Il 1963, anno di passaggio alla media unificata, vede nelle stesse classi alunni, anche giovanottoni, che frequentano l'Avviamento, accanto ai ragazzi dell'obbligo. In una di queste classi, per un paio d'anni insegna l'agordina Carla da Roit[29], che ricorda come tale mescolanza potesse essere considerata proficua e sottolinea a più riprese l'indole fortemente decisionista e il coraggio di De Rossi che si attornia di giovani docenti e che sa guidarli con la sicurezza esercitata da chi si sente un vero maestro e verso i quali rivela di avere una grande attenzione. Carla ne riconosce la genialità quando egli mette a punto il suo progetto educativo e anche una certa ambizione nel portarlo a termine. Ci si può chiedere se De Rossi avrebbe agito allo stesso modo in un contesto socio-culturale diverso, per esempio in città, e quanto di favorevole c'era in quell'ambiente di montagna, nelle famiglie di quegli allievi e nel gruppo di giovani docenti, inesperti di scuola che non fosse quella che li aveva portati al diploma (taluni erano ai primi anni di frequenza universitaria), ma ben disposti a fare e a lasciarsi guidare. Non c'è in quei primi anni alcuna forma di opposizione da parte degli insegnanti o da parte delle famiglie degli studenti: i figli di quei montanari continuano tutti la scuola per la prima volta e i genitori non hanno alcun termine di paragone; i figli stanno a scuola volentieri e i giovani insegnanti riescono ad affascinarli. Non si scontrano con la scuola e le sue proposte: forse non sono in grado di opporsi, forse l'autorevolezza del preside, *foresto* pure lui, ma residente con la moglie Giuliana a Canale nella casa della signora Marietta o a Vallada nella casa della maestra Pescosta Andrich, ed anche la sua autorità, forse il garbo e il fascino che tutti gli riconoscevano, non concedevano spazi all'obiezione e alla contestazione, perché tutti capivano quanto amasse il suo lavoro, quei luoghi e quelle persone:

> Noi giovani insegnanti, io non avevo ancora vent'anni, eravamo i suoi strumenti, in senso positivo, intendo dire. Eravamo a digiuno di tutto, eravamo materia da forgiare, al punto che quando ho sostenuto l'esame di concorso per insegnare alla scuola elementare, sapevo bene come muovermi, perché potevo riferire la mia vera esperienza sul campo. Anche dopo aver vinto quel concorso e sono entrata di ruolo, ho vissuto, come si dice di rendita: sapevo cosa fare e come fare. [...] Ricordo quando arrivavano le visite ispettive: nessuno di noi stava con il fiato sospeso, perché il preside riusciva ad emanare un senso di rassicurazione totale e di certezza della bontà del nostro lavoro. Arrivavano dal ministero gli ispettori, arrivavano in visita insegnanti con le loro scolaresche, arrivò anche il professore universitario Giuseppe Flores D'Arcais che credo fosse stato il suo relatore alla Facoltà di filosofia di Padova dove De Rossi si era laureato[30].

Liliana Ongaro[31], il cui nome compare più volte in calce alle ricerche pubblicate nel volume *Religione e superstizione,* frequenta la media dal 1963 al 1965. La madre è maestra, il padre è segretario comunale nell'Agordino; è destinata, come la sorella maggiore, a continuare gli studi. Si iscrive al Liceo classico e vive per la maggior parte del tempo scolastico in collegio a Belluno; poi frequenta Economia e commercio a Venezia ed una volta laureata, lavora per una multinazionale dell'informatica. Oggi Liliana scrive:

> Siccome i professori erano con noi tutto il giorno, venivamo valutati a 360 gradi ed è quindi successo che ragazzi per i quali i genitori prevedevano un immediato inserimento nel lavoro, siano stati consigliati a proseguire gli studi. I genitori dapprima "spiazzati" dai suggerimenti del collegio insegnante, poi hanno scelto di far studiare quei figli, per la fiducia che ispiravano i professori. E non mascheravano l'orgoglio di tale scelta, anche se si schermivano parlandone, con quel fare un po' impacciato, tipico di noi montanari. Quindi molti più ragazzi hanno proseguito gli studi e non hanno tradito né le valutazioni dei professori né il timido orgoglio dei genitori.

Anche Ada Valt[32] ricorda quegli anni di scuola media e il lavoro di ricerca costruito incontrando gli anziani delle varie frazioni. Unica di tre figli a frequentare la scuola dopo l'obbligo elementare, studia un paio di anni al "Lumen", dove "la retta costava pressappoco come un abbonamento mensile per raggiungere Agordo", cioè poco; poi, per ragioni familiari, interrompe quegli studi e li riprende successivamente poiché le serve il diploma di terza media: vuole iscriversi alla scuola per infermieri professionali presso l'Ospedale Sant'Orsola di Bologna, dove già da qualche tempo vive e lavora un fratello. Nel frattempo però Ada ha già raggiunto i vent'anni: è una giovane donna che torna sui banchi di scuola per necessità e che scopre il piacere dello studio, anzi di alcune "educazioni" che ricorda come "entusiasmanti":

> Mi piacevano l'educazione musicale e l'educazione artistica, perché non importava saper cantare o saper disegnare. Si imparava la storia dell'arte e la storia della musica alle quali tutti potevamo essere interessati al di là delle personali doti canore o pittoriche. Ricordo anche che a scuola veniva organizzato il cineforum, perché al cinema non ci si andava. De Rossi ci leggeva le Favole di Apuleio traducendole dal latino e noi in gruppi di studio dovevamo poi confrontare i nostri pareri ed esprimere i nostri commenti. Non ricordo se il lavoro di gruppo fosse applicato a tutta la scuola o

solamente nelle classi dove insegnava De Rossi, forse il lavoro di gruppo si prestava meglio alle materie letterarie. E poi c'era la ricerca. Si andava ad incontrare gli anziani nelle varie frazioni dove abitavamo, usavamo il registratore, ma non sono proprio sicura, forse era della Liliana, certamente prendevamo appunti su un quaderno e poi in classe discutevamo e scrivevamo. Erano contenti perché qualcuno si interessava di loro e alla loro storia. Mi pare che il metodo della ricerca sul campo si usi anche oggi: a volte la mia nipotina mi chiede cose del tempo passato per qualche sua ricerca o per soddisfare qualche sua curiosità.

Fra le alunne di quella 3A Flora Minotti[33] mi racconta della sua passione per il canto e per la cultura ladina; mi chiede se, nel raccontare la sua esperienza, può esprimersi in ladino, ma io denuncio subito la mia incompetenza: Gabriela De Dea[34], che mi accompagna negli incontri con le ex alunne, dovrebbe fare da traduttrice simultanea! Non si può. Molto scherzosamente arriviamo ad un compromesso.

Faccio parte del "Gruppo Folk Val Biois": mi piace recuperare e trasmettere la nostra lingua, le nostre tradizioni e mi piace anche cantare. Forse è stata proprio la scuola che mi ha iniziato a questi argomenti o forse c'era una predisposizione che la scuola ha coltivato. Ricordo l'anno in cui oltre alla ricerca, abbiamo anche raccolto abiti e strumenti di lavoro che poi furono esposti alla media e che ora sono raccolti a Vallada. I miei genitori avrebbero voluto che io frequentassi l'Istituto magistrale. In famiglia avevo una zia maestra, una zia suora maestra ed una cugina maestra, ma alla scuola media avevo qualche difficoltà con il latino. Mi sono iscritta invece alla scuola alberghiera, allora la sede più vicina era a Trento. Mio padre era un emigrante, faceva il muratore in Svizzera, stava via di casa otto, nove mesi di seguito. De Rossi era molto vicino a noi studenti sia in classe durante i lavori di gruppo, sia fuori della scuola. Era vissuto da me come un sostituto paterno, proprio per la lontananza di mio padre: ricordo che noi alunni frequentavamo abitudinariamente la casa dove De Rossi abitava con la moglie Giuliana.

Vorrei ricordare la mia esperienza ai giochi della gioventù: alla fase comunale mi ero ben classificata ed ero stata selezionata per la fase provinciale. Non possedevo una tuta da ginnastica, non ricordo che cosa usavo in palestra quegli anni, e quando chiesi a mia madre di comperarmene una che doveva servirmi per la fase provinciale che si teneva allo stadio di Belluno, lei obiettò: "... che tuta d'Egitto...". La tuta mi fu prestata dalla Liliana, ma a Belluno, per l'emozione non riuscii a classificarmi come

pensavo, anzi non arrivai neanche alla fine della corsa. De Rossi, che era presente, mi abbraccia e mi consola. Ricordo i ragionamenti profondi e quante cose nuove apprendevo. Non era semplice nozionismo, la scuola doveva superare il nozionismo fine a se stesso, ci dava invece strumenti per sviluppare le nostre capacità e soprattutto il nostro senso critico. La mia era una famiglia molto religiosa ed io mettevo in pratica il mio spirito critico scontrandomi sia con la zia suora che con il prof di religione. La ricerca sulle tradizioni in valle? Io sono andata soprattutto nelle case di Fregona, la frazione dove abitavo. L'ambiente contadino si apriva volentieri e le persone si sentivano valorizzate. Non so dire se ciò che abbiamo scritto allora sia proprio quello che è stato pubblicato: certamente De Rossi faceva il punto della situazione e metteva in ordine i nostri testi, ma il grosso del lavoro era nostro.

Rosa Paola Del Bon[35] ricorda che uscì anche un giornalino, un unico numero in "due grandi fogli" che costava "ben 200 lire" e che gli alunni portarono a casa.

Mi ricordo entusiasta del metodo e delle novità che la scuola offriva. Le ricerche, le interviste alle persone del paese, la raccolta degli oggetti e le fotografie in bianco e nero, che poi fu tutto esposto in una mostra importante. Mi ricordo che io avevo portato a scuola un abito nero usato, un fazzoletto e anche una vanga o un qualche attrezzo da lavoro. Ho indossato quell'abito e quel fazzoletto da contadina, ho preso la vanga e mi sono messa in posa. Non ho più visto quelle fotografie, anche se ricordo la didascalia: "abito da contadina". Si rientrava a scuola nel pomeriggio per la ricerca e per fare attività sportiva o per eseguire anche i compiti di casa, sempre lavorando in gruppo. Il titolo del libro è molto appropriato, perché contiene i due aspetti che fanno parte della cultura e della vita di tutti. Penso alla mia famiglia e a mia madre che era una donna semplice, interessata alla famiglia e al lavoro. Potrei definire mia madre una bacchettona, mentre i miei fratelli maggiori, uno in particolare, era un mangiapreti molto vivace nei confronti di nostra madre e delle sue opinioni. Quella ricerca che noi di terza stavamo realizzando scardinava il suo mondo culturale, le sue sicurezze.

Il senso di quella ricerca, vissuta dalle parte degli alunni, è ben raccontato da Liliana, nella sua citata testimonianza scritta.

Siamo stati guidati sapientemente con lo stimolo più bello che la scuola possa dare: la curiosità delle nostre radici, da scoprire fuori di noi, da riconoscere dentro di noi, da accettare con il cuore per evolvere.

> Siamo entrati timidi nelle case dei nostri vecchi. Ci hanno accolto con iniziale diffidenza, subito superata perché, raccontando di sé a noi, figli delle stesse montagne, potevano rivivere nei ricordi della loro storia.
> Suddivisi in gruppi, abbiamo condotto le interviste andando per le case della gente delle nostre vallate, siamo andati a cercare negli archivi della canonica della Pieve, negli archivi dei Comuni. Poi abbiamo analizzato tutti insieme i risultati delle nostre ricerche e ci siamo riconosciuti in certi aspetti del passato, ci siamo stupiti di tante usanze "primitive", abbiamo condiviso emozione pura ascoltando la sincerità di quelle voci registrate, abbiamo accettato loro e capito le nostre diversità.
> Quando abbiamo finito la ricerca e abbiamo superato gli esami di terza, i nostri insegnanti ci hanno salutati così:
> "Il vostro percorso con noi è finito. Il nostro obiettivo era quello di insegnarvi il vostro mestiere".
> A queste parole, tra noi è nato un brusìo: "Ma questa non è una scuola professionale! Non è un mestiere quello che abbiamo imparato! Cosa vogliono dire?" Eravamo un po' disorientati, ma loro hanno continuato cosi:
> "Abbiamo cercato di aiutarvi a capire il vostro mestiere di uomini e di donne nel mondo di adesso. Curiosi, consapevoli delle vostre radici, capaci di ascoltare gli altri, capaci di accettare le diversità, capaci di comunicare con mente e cuore sempre aperti".
> Ci siamo sentiti pronti, adulti, capaci di affrontare la vita a testa alta. Il loro esempio è stato fondamentale.

Appare quindi evidente, persino nei ricordi di quelle alunne, la grande novità della scuola di Canale rispetto al mondo della scuola media unificata e poi unica di nuova istituzione, rispetto ad altre scuole medie della provincia[36]. Non tutte partirono con un eguale spirito innovativo, come non tutte riproposero i modelli della scuola media tradizionale; nuovo poteva esser il rapporto fra gli insegnanti e gli alunni improntato ad una comprensione di stampo buonista, mentre potevano non essere così frequenti le innovazioni didattiche e metodologiche. Portatori di innovazione potevano essere quei docenti appena laureati o ancora studenti universitari, a condizione di avere un capo d'istituto a sua volta innovatore, come è per l'appunto Angelo de Rossi.

La scuola viene vissuta come un'esperienza di piena socializzazione e rappresenta per i ragazzi della Valle un universo totalmente nuovo. "Prima di quel momento vedevamo solo il microcosmo del nostro paese!" – scrive Liliana sostenuta

in questo suo ricordo dal fatto "che i docenti venivano da fuori, non come i maestri ai quali eravamo abituati"[37]. Inoltre i professori scardinano con le loro scelte i ruoli tradizionalmente consolidati: via le predelle sopra le quali erano posizionate le cattedre e sistemazione dei banchi ad isola per favorire il lavoro di gruppo.

> Non solo condividevano le partite di pallavolo, i laboratori, il cineforum, ma erano d'esempio poiché lavoravano tantissimo in gruppo, come avessero un unico respiro e il preside, uomo di elevato spessore intellettuale e culturale, era il leader amato e riconosciuto dai suoi collaboratori. Per noi era un'immagine molto formativa vedere tutto il corpo insegnante unito in uno scopo comune[38].

Nella sua lunga *Introduzione* alla ricerca De Rossi scrive:

> Lontano dalla città e dai genitori egoisti, classisti e piantagrane, che sfogano sui figli le proprie frustrazioni pretendendo che essi diventino "ciò" e "come" essi avrebbero voluto e non hanno potuto [...] gente che pretende la sopravvivenza dei propri figli [...] I miei ragazzi erano pressoché tutti omogenei dal punto di vista socio-economico e potevo disporre di insegnanti *studenti universitari*: giovani, entusiasti, capaci, quasi tutti della zona. Niente gente che accampa diritti e cerca di sfuggire ai doveri, che si attiene "letteralmente" alle circolari, che si ammala e si pone in aspettativa a periodi fissi, che fa ripetizioni al pomeriggio. I miei insegnanti erano disposti perfino all'orario pieno! Posso dire che quando le cose sono sentite come vere ed utili, quando esse danno significato a ciò che si fa ed una conseguente dignità a chi opera, nessuno si tira indietro[39].

Si sta a scuola da mattina a sera, attorniati da ragazzi più amici che allievi, si lavora anche manualmente con loro alla costruzione di alcune attrezzature necessarie e funzionali alle attività dei laboratori (il telaio per capire come si fa a tessere, la camera oscura per il laboratorio di fotografia, il lettino per l'ambulatorio medico della scuola), si amano quegli alunni e i risultati della loro manualità anche se "brutti, rozzi e pieni di difetti"[40]; se ne osservano i comportamenti per più settimane all'inizio di ogni anno scolastico per formare i gruppi di studio e di lavoro secondo criteri stabiliti (sesso, provenienza, capacità personali e attitudini) e si continua ad osservarne sempre il funzionamento, i comportamenti e le reazioni nel corso delle varie attività, poiché sono le relazioni che contano e che educano. Ci si pone come coordinatori del lavoro di gruppo e delle sue diverse

fasi, non più come insegnanti dalla cattedra, la classe è un pro-forma, un concetto fiscale, non l'elemento portante della programmazione e dell'insegnamento. Avviene fin da subito questa rivoluzione della classe-gruppo, che anticiperà la successiva istituzione dei dipartimenti: letterario, tecnicoscientifico, linguistico, matematico[41].

L'edificio ospita sei classi, ci sono due aule speciali, la biblioteca, l'ambulatorio, la mensa. Le amministrazioni comunali si impegnano per la costruzione della nuova la palestra.

La stampa si interessa di questa scuola e dei suoi sforzi innovatori. Un articolo[42] viene segnalato all'allora ministro della Pubblica istruzione Luigi Gui (1963-68); arriva un'ispezione nella persona della preside Romilde Coletti[43], in quel periodo responsabile anche di programmi scolastici televisivi. Ma a Canale è festa del santo patrono e la scuola è chiusa. Gli alunni sono a casa: "un giro per la valle, un invio di staffette e gli alunni erano al loro posto"[44]. Festa grande anche per loro in quanto e proprio perché alunni: si parla della loro scuola e si è riusciti a fare scuola "insieme". L'ispezione finisce con elogio, invio di doni, libri soprattutto e in particolare di tipo scientifico[45].

Non mancano neppure gli apprezzamenti del vescovo di Belluno e Feltre, Gioacchino Muccin, che loda l'impegno degli alunni nella narrazione dei valori di religiosità e superstizione nella storia e nella vita della Valle del Biois ed augura loro di proseguire con gli studi, in particolare proprio quegli studi di ricerca in ambito socio-culturale[46].

Ma come ricorda De Rossi, la sua prima équipe si scioglie. È la burocrazia, si potrebbe dire. Egli arriva a scrivere come il dover incominciare ogni volta con i nuovi arrivati sia "una fatica di Sisifo".

> [...] Così non ho più con me quasi nessuno dei primi: l'amico Vittorio Madau le cui lezioni di chimica e fisica sono state elogiate dal prof. Bassi direttore del Laboratorio di ricerche nucleari dell'università di Bologna; non c'è più la signorina Anna Milli che era giunta con i suoi ragazzi alla visualizzazione di tutta la matematica del triennio e che ricopriva, nelle lunghissime discussioni e sedute, il delicatissimo e ineliminabile ruolo di capo dell'opposizione; non c'è più la signorina Carla Andrich che, con Maria Scola prima e con Carla Da Roit dopo, era giunta a mettermi a punto tutto l'insegnamento di lettere nella prima; non ho più Andrea Tison col quale avevamo cominciato a studiare un nuovo tipo di insegnamento della religione. E tanti altri [...] comunque niente della loro fatica è andato perso. [...] e infine debbo ricordare quei

> maestri con cui abbiamo tante volte discusso [...] o con cui abbiamo fatto addirittura esperienze in comune, come Mariella Ongaro Pensieri e il suo direttore didattico, Aldo Aimè"[47].

Ma anche negli anni successivi, se De Rossi fosse rimasto a Canale e non avesse seguito la sperimentazione nelle scuole del quartiere livornese di Corea, se non fosse stato messo a disposizione della presidenza della Giunta regionale della Val d'Aosta guidata dal prof. Cesare Dujany, se non avesse accettato l'incarico di preside dell'alberghiero di Falcade prima e di Longarone poi, se non avesse accettato la cattedra di italiano all'Istituto magistrale, se non fosse stato nominato ispettore scolastico e quant'altro, e se fosse rimasto nella "sua" scuola di Canale, che, nonostante la lontananza fisica, immaginiamo seguisse con medesima attenzione, avrebbe potuto esprimere lo stesso giudizio sui nuovi insegnanti, un egual apprezzamento per la continuità nell'impegno ed anche nel piacere di fare, così come testimoniano Paolo Benedet, Laura Fiocco e Maria Rosa Salmazo.

Paolo[48] è ancora studente iscritto a Sociologia in Trento quando nel 1969 si presenta alla segreteria della scuola come supplente. De Rossi gli affida, con incarico annuale, la formazione dei gruppi e l'osservazione delle dinamiche: gestisce quello che viene indicato come "gruppo sociale".

> Lavoro e vita privata era un tutt'uno. Per motivi economici si prendeva in affitto un appartamento o una casa di quelle usate dai villeggianti estivi, si viveva insieme, si faceva come si diceva in quegli anni vita condivisa, frequentavamo anche le case dei nostri alunni, così come essi frequentavano le nostre, ci ascoltavano parlare, discutere, cantare, suonare. Spesso eravamo generosamente invitati a spartire con le loro famiglie la cena o a partecipare a qualche loro festa, dove tutto era preparato con molta dedizione e molta cura, ma i più sensibili fra noi capivano che finivamo con diventare un peso su quelle economie modeste, perché in tavola veniva messo il meglio; i genitori comunque avevano piacere di incontrarci e sull'idea che la scuola potesse funzionare come vedevano essi stessi, c'erano e come!
>
> A scuola stavamo interi pomeriggi senza porci problema delle ore che impegnavamo, si ragionava moltissimo. Mi vien da dire che tutto il nostro agire sembrava molto casuale a partire dalla convergenza in un paese di montagna abbastanza isolato di un gruppo di persone che non si conoscevano, che arrivavano chi da Padova, chi da Bologna, chi dal Sud e chi come un gruppetto di noi "veniva solo" da Belluno-città. Che cosa ci aveva portato a Canale? Le ragioni più disparate: uno sbandamento, uno

> sbaglio, una fantasia, o più concretamente un qualche parente che magari lavorava nell'amministrazione pubblica al Nord. Non ci conoscevamo, ma senza esserci cercati eravamo là: una presidenza che lavorava bene, noi che avevamo voglia. È chiaro che uno si fa le ossa lassù e magari scende a valle e sceglie una sede più vicina alla famiglia o al centro. De Rossi continuava a fare lezione ai ragazzi e anche a noi che poi avevamo il compito di formare i gruppi, seguire i loro lavori e approfondire nel gruppo ciò che lui aveva già spiegato. La classe veniva messa in assemblea, veniva proposto un argomento e tutti erano invitati a dire ciò che pensavano su quell'argomento o su quella notizia.
> E questa era la visione del mondo: del preside, dei ragazzi, nostra.

Laura Fiocco[49] che insegna matematica a Canale sia pure per un anno, proprio nel 1969, discute la sua tesi di laurea con il prof. Massimo Paci. Il suo studio offre un quadro storico funzionale per chi volesse avvicinarsi alla realtà della Valle così come la interpretava la 27enne ricercatrice, all'indomani di un '68 bellunese, un po' tardivo, ma non privo di frutti anche contraddittori.

Se la sperimentazione scolastica in atto irruppe in una realtà che in parte si stava svelando agli occhi di quegli alunni ricercatori che ricordano "di aver provato in principio come un senso di stupore e di vergogna scoprendo di essere così vicini ad un mondo che pareva ancora barbaro e primitivo"[50] al punto da "invidiare" gli altri che "credevano più progrediti" di loro, egualmente irruppe al momento della pubblicazione di quei risultati. La lunga premessa di tipo metodologico-ideologico[51] aprì un dibattito in Valle o forse più un chiacchiericcio[52]. Secondo Laura quel materiale etnoantropologico "portato fuori" e in un certo qual senso diffuso "altrove" e quegli alunni che nel 1970 erano diventati qualche anno più vecchi e forse anche aventi diritto al voto, rappresentavano una miscela esplosiva, al punto che alle elezioni amministrative, in quel di Canale, si capovolsero i rapporti di forza all'interno del consiglio comunale. Il libro, che in sé conteneva già un potenziale di innovazione sul tessuto sociale e culturale, e De Rossi con la sua dote più ricordata, ovvero la grande cultura enciclopedica[53], avranno fatto ciascuno la loro parte per i rispettivi ambiti: il testo essere studiato o quanto meno letto, i docenti e il preside far cessare alla scuola il ruolo di "stazione di servizio per assumere quello di insegnare finalmente il mestiere di uomo"[54].

Nella scena canalina cambiano gli attori: non solo insegnanti e genitori, ma cittadini chiamati al voto; non solo studenti, ma nuovi giovani elettori. Cambia il proscenio: non aule di scuola ma piazza di paese. Cambia il luogo in cui una

funzione si esplica: non più collegio docenti e programmazione didattica, ma consiglio comunale e amministrazione locale.

Alle elezioni amministrative, nel giugno 1970, il vecchio nucleo di potere democristiano incernierato sulla figura del maestro Edoardo Luciani, più volte sindaco di Canale, ma anche sostenitore di candidati sindaci di area cattolica-democristiana, viene a frantumarsi; quelli che nella tradizione anche linguistica della Valle sono definiti *revers* e le loro *fameie,* fanno sentire la loro voce e con essa la loro presenza: alle forze che in forma linguistica forbita sono indicate ora come progressiste viene data dall'esito delle urne la guida del Comune e viene eletto sindaco Antonio Cagnati, appartenente ad una famiglia di *revers* del paese: Antonio è un comunista; è stato partigiano, comandante politico della brigata "Fratelli Fenti".

> *Revers* significa storto, sbagliato e in questo caso sta per contrario all'ordine della natura e dell'uomo, è usato per definire coloro che non sono di chiesa. Non si contesta loro il fatto di non credere in Dio o di non essere cattolici, perché questo non ha alcun significato per gente che non si pensa, ma viene pensata cattolica. I *revers* sono tali perché non vanno in chiesa, perché non danno soldi al parroco, ma specialmente per costoro la parola del parroco non è legge. I *revers* osano opporsi a tutti i valori tradizionali, valori di cui la chiesa è ritenuta depositaria e perciò sono pericolosi per la comunità. È chiaro che nessuna famiglia affine osa instaurare dei rapporti stretti con queste famiglie che perciò rimangono ai margini della comunità[55].

La svolta viene letta dalla giovane laureanda Laura come l'esito di un processo di dissoluzione delle istituzioni sociali tradizionali: famiglia, lavoro e mercato del lavoro in loco; la Valle si apre al turismo e gli operatori economici auspicano che esso diventi numericamente più consistente, senza perdere però la connotazione élitaria che lo aveva contraddistinto negli anni precedenti la seconda guerra mondiale; si sistemano le case e se ne costruiscono di nuove da affittare ai *siori,* ai villeggianti[56]; si intravedono mutamenti dei modelli tradizionali culturali legati all'immagine di sé degli abitanti, soprattutto degli abitanti più giovani della Valle. Si guardano i *siori* che non sono più tali economicamente, ma sono soprattutto ricchi di tempo, sono coloro che prendono in affitto magari solo una stanza, ma che possono non lavorare per qualche settimana: in Valle invece bisogna lavorare. Sempre.

Oggi Laura, pur riconoscendo che il cambiamento politico-amministrativo non poteva essere ascritto solo e semplicemente al mondo della scuola, racconta:

> Era il 1969 quando De Rossi decise di rompere le regole, incaricando cinque studenti universitari non laureati ai quali affiancare il gruppo dei docenti preesistente. E il mio mandato, così come per il gruppo che posso definire di rottura, era quello di inventare cosa fare e come farlo.
> Questo gruppo "nuovo" finì con l'emarginare il gruppo vecchio e la rottura che si creò all'interno del collegio docenti era vissuta e sentita anche in paese. Vivevamo la scuola come momento di trasformazione, si lavora giorno dopo giorno, alla giornata, il che non significava pressapochismo o improvvisazione, piuttosto, e a maggior ragione, mettevamo grande attenzione al nostro fare, prevedendo che cosa avrebbe potuto accadere di imprevisto e attrezzandoci di volta in volta a risolvere. In paese non c'era chissà quale grado di cultura. Era diffusa una istruzione di tipo elementare, ma non c'erano intellettuali di spicco, la classe di potere era rappresentata da prete, farmacista, medico, maestro. Non c'erano altri modelli, anzi non c'erano modelli in assoluto. Il paese e le famiglie non si scontravano con la scuola, ma con i ragazzi stessi che diventavano gli antagonisti dei loro stessi genitori. Ricordo bene il provvedimento preso da De Rossi relativo alle bocciature. La scuola tradizionale ne faceva largo uso e i pluriripetenti non si contavano. Arrivavano alla prima media che avevano già qualche anno in più dei compagnucci. De Rossi cercava di far capire agli alunni e ai genitori che non si bocciava e quando arrivavano alla media i ripetenti, decideva di sistemarli in una seconda classe anziché in una prima e nel gruppo di lavoro veniva loro affidato un compito che li faceva sentire importanti: diventavano l'ancoraggio per i compagni...Così essi superavano l'idea di essere dei "paria" della situazione, con vantaggi non secondari per se stessi, per i compagni e per gli insegnanti[...]. Quanto al libro: quanti l'avranno letto? Non è il libro in sé a creare la rottura, non è certamente ed unicamente quell'esperienza scolastica – le cose stavano cambiando altrove e perché non dovevano o non potevano cambiare anche in Valle? – sono gli alunni che diventano antagonisti rispetto ai genitori, rispetto agli adulti, rispetto alle autorità di paese. Quelle nuove generazioni erano come uno stato nascente che investiva d'autorità il paese. Con De Rossi le regole del gioco vennero messe in discussione, non tutto andò liscio perché l'obiezione più frequente mossa alla scuola da destra era che i ragazzi non imparavano niente e la domanda inevitabile era come avrebbero potuto frequentare le scuole superiori.

La risposta a quella obiezione la dà oggi Liliana Ongaro nella sua testimonianza scritta[57]:

> Il Liceo di Belluno a quell'epoca era un Istituto rigorosamente tradizionale e quindi quando ho iniziato il ginnasio ero molto osservata dai professori, perché venivo da una scuola "diversa". Le difficoltà di adattamento ed inserimento nella nuova realtà scolastica erano in parte quelle di tutti gli adolescenti che si trovano trapiantati in una città diversa, senza la famiglia vicino e in un collegio di suore. Tutto ciò è di grande impatto su una ragazzina di 13 anni, e in quegli anni non era uno scherzo. In parte era penalizzante dover vivere in collegio tutto il tempo extrascolastico, perché impediva la socializzazione con i compagni di scuola. Peraltro in collegio non c'era nessuna ragazza che frequentasse i licei, mentre c'era chi frequentava le magistrali, la ragioneria, la scuola per segretarie d'azienda. Vivevo quindi la mattina una vita di scuola e tutto il resto del giorno e della notte in un ambiente che era abbastanza antitetico. Tutto ciò che scrivo è per sottolineare che le difficoltà con la scuola tradizionale ci sono state, ma nel tempo sono passate e di quel Liceo ho un bel ricordo, sia dei docenti, di grande levatura intellettuale, sia dei compagni; io attribuisco il superamento delle difficoltà di inserimento al fatto che alla scuola media siamo stati allenati ad una buona elasticità mentale e quindi abbiamo recuperato il *gap* tra il nostro metodo di approccio alle materie e lo stile spiccatamente individuale di apprendimento che abbiamo incontrato nella scuola tradizionale.

Ma anche quei docenti che si sono premurati di seguire i propri alunni nel percorso di scuola superiore ne riconoscono i risultati positivi: "Hanno frequentato il "Follador", sono diventati periti minerari o chimici, uomini preparati, tecnici in gamba, hanno portato la loro professionalità in giro per il mondo. Ancora – purtroppo – emigrazione, ma molto diversa da quella dei loro padri"[58].

Del resto lo stesso De Rossi ricorda molti di quei suoi primissimi alunni, quelli dell'anno di passaggio dall'avviamento alla media. Li ricorda per nome e cognome ed anche per scuola scelta, li ricorda anche come persone con cui incontri e scontri non sono mancati, a volte vere e proprie prove di forza, come le definisce[59].

Con la pubblicazione del libro, con i corsi di aggiornamento e con i corsi abilitanti dei primi anni Settanta in cui De Rossi è docente o commissario, con un passaparola fra insegnanti, la scuola di Canale diventa meta di docenti in visita: cercano nuove esperienze da capire e forse da trasferire nelle loro classi e nella

loro pratica quotidiana, si fanno accompagnare dai propri alunni, stanno insieme agli alunni di Canale condividendone i tempi scolastici e le attività di laboratorio, si fermano ospiti per qualche giorno: anche i canalini visitano altre scuole.

Maria Rosa Salmazo[60] arriva da Padova dopo la laurea e la sua prima nomina è per insegnare nel laboratorio denominato "ecologia".

> Non si davano i voti, si usava una scheda di valutazione di 15 pagine, non esagero, per ogni alunno. Secondo De Rossi il voto doveva essere complessivo ed espresso in numeri, non in giudizi; era chiaramente un voto politico che sottintendeva l'idea che la scuola offriva tre anni di occasioni ad ogni ragazzo ed ognuno sfruttava per sé quelle occasioni.[...] C'era un forte impegno anche fuori della scuola: alcuni insegnanti di quei primi anni hanno cercato di rimettere in piedi la Cooperativa del latte e di aprire una Cooperativa edilizia. Eravamo sul territorio al punto che anche i nostri consigli di classe venivano organizzati nelle frazioni e vi partecipavano tutti: insegnanti e genitori. Si discuteva anche molto, non mancavano le critiche sul cosiddetto "tempo perso", sul senso di fare i compiti insieme, sui voti che venivano assegnati come se fossero voti politici, sui programmi e le ipotizzate lacune che avrebbero reso difficile proseguire agevolmente gli studi superiori; sembravano pochi i contenuti che venivano trasmessi e che gli alunni imparavano, ma oggi chiameremo la stessa cosa "insegnare competenze". Forse le famiglie non condividevano del tutto i nostri atteggiamenti, ma i ragazzi ci adoravano, molti frequentavano le nostre case, eravamo una ventata di aria nuova.
>
> Certamente l'attività didattica basata sulla ricerca concreta non poteva che essere fatta su ciò che i ragazzi conoscevano: ovvero a partire dalla loro storia, dalla loro cultura, dallo studio della realtà locale. Non abbiamo di certo portato alla formazione di una successiva cultura ristretta del tipo *paroni a casa nostra,* e se adesso si sta dando impulso e giusto riconoscimento alle minoranze linguistiche e le si tutela, è per riconoscerle come proprie radici. E poi gli alunni erano ragazzini e dal punto di vista della didattica era giusto partire dal vicino, dal vissuto, dal noto, per allargare poi al lontano, allo sconosciuto; era riconoscere i valori della loro cultura e anche per noi che venivamo da fuori era fondamentale conoscere il territorio e la sua gente: erano piuttosto i locali che ne avevano paura e dicevano: *No, qua no se studia ste robe* [no, qui non si studiano queste cose]... Tutte chiacchiere, tempo perso a criticare inutilmente e a sproposito, dico ora, perché se a Canale ci sono molte Associazioni di volontariato, ci sarà pure una ragione, questa scuola avrà pure insegnato qualcosa...

Nei giorni 17-18-19 marzo 1973 la scuola organizza il corso-seminario a carattere nazionale, *Sperimentazione di integrazione scolastica*, ufficialmente riconosciuto dal Ministero, con l'intento di pensare ad una sperimentazione innovativa in una scuola che è stata riformata da soli dieci anni. È preside incaricata la professoressa Giovanna Doglioni Turchetto[61], coadiuvata dall'insegnante Marisa Martinelli, padovana di origine e trasferitasi a Canale. L'accoglienza dei corsisti è affidata alle insegnanti Laura Nicola, Mariella Pierri, Mariarosa Salmazo incaricate di coordinare la presenza degli ospiti presso tre alberghi della zona. Oltre ai rappresentanti del Ministero della Pubblica istruzione arrivano a Canale docenti da una trentina di scuole sperimentali italiane: vengono dal Veneto (Sant'Angelo di Piove, Campodarsego, Valdagno), dal Piemonte, dalla Lombardia, dalla Liguria, dall'Emilia Romagna, qualcuno anche da più lontano: Campania, Sicilia, Calabria, Puglia. La relazione introduttiva viene tenuta dal prof. Paolo Prodi, al tempo docente di storia moderna e rettore dell'Università di Trento. I partecipanti al seminario preparano una scheda descrittiva della realtà socio-economica-culturale in cui operano; riferiscono sulla loro scuola, alunni, classi, attività, metodologia, successi e problemi; il corso prevede che i partecipanti sperimentino il lavoro di gruppo e di intergruppo, che si confrontino su argomenti vissuti come irrinunciabili quali la funzione e la gestione della scuola, il rapporto scuola-comunità, il ruolo degli insegnanti nell'organizzazione del tempo pieno, le lacune di tipo legislativo che regolano il lavoro degli animatori delle libere attività[62].

Angelo De Rossi è già a Livorno, come scrive Carla Ermoli[63] che dopo la laurea e qualche anno di insegnamento nella provincia padovana, sceglie volutamente di insegnare proprio a Corea, negli anni in cui forti sono le sollecitazioni che don Milani offre con la sua scuola di Barbiana, in anni in cui Ivan Illich scrive che la società va descolarizzata, in anni in cui vivace è il movimento sindacale e studentesco, in cui i tempi ricchi di novità sociali e di fermenti sostengono la giustificata speranza di una sperimentazione possibile piena di risvolti positivi. L'incontro con De Rossi, che soggiorna nella Casa dello studente, e la frequentazione continua con il Comitato scientifico producono in Carla "una profonda rivoluzione culturale" che sta in buona parte nel lavoro di gruppo, sia quello realizzato dagli insegnanti che quello compiuto dagli studenti, nelle continue assemblee di quartiere con genitori e alunni per far conoscere e far accettare di conseguenza la programmazione scolastica.

[...] De Rossi ci proponeva un altro modo di insegnare e di agire; ci costò tempo (pomeriggi interi per mesi), sudore, fatica mentale, lotta interiore con dubbi e resistenze [...] la scelta di non adottare libri di testo, in un primo momento ci lasciò perplessi; pensavamo che non avremmo potuto offrire tutte quelle conoscenze e nozioni che altri ragazzi delle altre scuole avevano a disposizione. Lentamente, facendone esperienza, comprendemmo che i nostri alunni avrebbero fatto ricorso a molti più testi seguendo percorsi di ricerca personale e collettiva. Tra l'altro giungemmo anche alla costruzione di un libro di testo della classe attraverso la raccolta di articoli di giornale scelti e commentati dai ragazzi stessi. [...] il ruolo e lo sguardo degli insegnanti si trasformavano, non eri più giudice assoluto ed inappellabile, ma ti facevi osservatore attento di fenomeni di crescita, di vari modi di apprendimento e di apertura alla socialità. [...] Era un passaggio salutare ad una osservazione fiduciosa ed attenta ai tempi ed ai modi di crescita di ciascun ragazzo. Di conseguenza la "non bocciatura" non costituiva una specie di elemosina paternalistica ma rappresentava una nuova ottica educativa, più attenta ed in ascolto, più disponibile a cogliere gli interessi, le possibilità e le capacità individuali. Tutto ciò ha rappresentato per me la grande lezione metodologica del professor De Rossi.

Note

1. Citazione da I ragazzi della Scuola di Canale d'Agordo, *Religione e superstizione. una proposta, una ricerca, un metodo per la scuola italiana di domani*, Bramante, Busto Arsizio 1969.

2. In calce alle ricerche e alla premessa possiamo leggere i nomi di quei 24 alunni (19 ragazze, 5 ragazzi): Liliana Ongaro, Ada Valt, Lucia Luciani, Giuseppina Andrich, Teodora De Prà, Liliana Scola, Enrica Rossi, Wilma Alchini, Livia Xaiz, Giuliana Dell'Agnola, Flora Minotto, Claudia Cagnati, Maria Rosa Cagnati, Rosa Paola Del Bon, Maria Paola Serafini, Marta Bonelli, Marinella Favretto, Adriana Piccolin, Armida Tancon Dario Badole, Moreno Luciani, Sandro De Pellegrini, Silvio De Prà, Bruno Pasquali.

3. All'inizio di questo lavoro, mi sono chiesta ripetutamente chi fossero i 'maestri' cui De Rossi fa riferimento nelle sue ricerche. Domanda fuorviante, perché – dopo la lettura dei suoi testi e le testimonianze di chi a vario titolo lo ha conosciuto – sono arrivata alla conclusione che è lui stesso un 'maestro'. Nel volume ci sono solamente due citazioni bibliografiche, che portano su versanti a prima vista lontani: da un lato il pedagogista e filosofo francese J. Piaget con il volume *The language and Tought of the Child,* Londra 1926; dall'altro un poeta e critico letterario inglese, H. Read, con un'opera del 1943 *Education trough Art*, Londra. In nota i titoli sono citati in lingua inglese.

4. I ragazzi della Scuola di Canale d'Agordo, *Religione e superstizione*, cit., p. 9.

5. Ivi, p. 87.

6. Ivi, p. 91.

7. Ivi, p. 125.

8. La citazione è attribuita a De Rossi da Paolo Benedet che, studente universitario a Trento, ha una prima nomina a Canale nel 1969. Secondo Benedet, De Rossi amava ripeterla riferendosi proprio a se medesimo e ciò aiuterebbe a capire alcune difficoltà nel ricostruire non tanto il curriculum dello studioso, quanto la biografia dell'uomo la cui personalità è ricordata come complessa e poliedrica dalle molte persone che lo hanno conosciuto a vario titolo. A volte ho sentito usare l'espressione "la leggenda dice che..." Per la presente ricostruzione biografica faccio riferimento all'articolo apparso sul settimanale bellunese "L'Amico del Popolo" nell'aprile 2012, allorché gli è stato intitolato l'Istituto Alberghiero di Falcade, dove fu preside, e ai ricordi di alcuni fra coloro che lo hanno frequentato. Ringrazio la sorella di De Rossi, signora Annamaria, che ho incontrato a Belluno in casa di Cinzia Melchiori ed Enrico Righetto che hanno curato le disposizioni testamentarie di De Rossi relativamente ai suoi manoscritti e dattiloscritti e al suo patrimonio librario, nonché Giampietro Zanin di Agordo che mi ha messo a disposizione due memorie autentiche: un breve manoscritto con note biografiche, in forma di lettera di Annamaria De Rossi, steso dopo la morte del fratello, e due fogli dattiloscritti recanti il titolo *Curriculum di Angelo de Rossi*, da lui stesso approntati qualche tempo prima di morire.

9. I ragazzi della Scuola di Canale d'Agordo, *Religione e superstizione*, cit.,p. 45.

10. *Curriculum di Angelo de Rossi*, cit.

11. Ivi.

12. Ivi. "Mi sono occupato in particolare dell'integrazione italiano-latino, concludendo da un lato sulla sua fondamentale validità e dall'altro sulla estrema difficoltà a realizzarla con il personale e i mezzi messi a disposizione dalla scuola: del mio tentativo si occuparono il prof.

Tullio Bertotti e il prof. Alfonso Traina, autori della celebre sintassi. Bertotti fu anche relatore di una tesi di laurea compilata da un'insegnante proprio su questo argomento".

13. Il sito Internet della Fondazione Nesi consente di scaricare solamente il primo dei tre "Quaderni". Gli altri due sono reperibili presso la Biblioteca Civica di Rimini. Ringrazio Stefano Gallo e Laura Bandini dell'ISTORECO di Livorno, Gianluca Della Maggiore della Fondazione Nesi per le indicazioni di lavoro. Ringrazio altresì Carla Ermoli che mi ha inviato da Livorno una personale "memoria" scritta (5 maggio 2012).

Oltre a *Religione e superstizione,* cit., altri scritti di De Rossi a disposizione in questa fase della ricerca sono: *Per capirci bene* apparso in "Rivista bellunese", 1975*; Geografia: disciplina o sapere indispensabile?*, Tip. Piave, Belluno 1992; *Studio e professionalità: prospettive*, Tip. Piave, Belluno 1997.

14. *Curriculum di Angelo de Rossi*, cit.

15. Testimonianza orale di Zacly Roni, segretaria-economa dell'Istituto di Falcade dal 1971 al 1985.

16. *Curriculum di Angelo de Rossi*, cit.

17. Ivi.

18. L'istituto è guidato dalle insegnanti Rosa Borghini e Anna De Ferrari. Quest'ultima, successivamente, insegnerà alla media di Canale. Ringrazio la professoressa Luisa Manfroi, che mi ha messo a disposizione un estratto del P.O.F. 2004-2005 del Comprensivo di Cencenighe Agordino in cui è sintetizzata la storia della media di Canale ed è possibile leggere alcune informazioni relative all'istituto Lumen.

19. I dati sul numero degli alunni sono stati forniti da Luisa Manfroi. Nella Valle, al censimento del 1961, ovvero un anno prima dell'istituzione della scuola media unificata, gli abitanti dei tre comuni che occupano un'estensione di 112 kmq, sono complessivamente 5592. Il censimento del 1961 dà 972 abitanti nel comune di Vallada, a scendere fino a 556 nel 2001 e a 515 nel 2010 su un territorio di 39 kmq, distribuiti nelle frazioni di Andrich, Celat, Cogul, Mas, Piaz, Sachet (sede comunale), Toffol. Per Falcade nel 1961 gli abitanti sono 2834 a scendere fino a 2207 al censimento del 2001 mentre nel dicembre 2010 sono 2065, distribuiti su una estensione di 53 kmq che comprende le frazioni di Caviola, Costa, Falcade Alto, le Fratte, Ganz, Marmolada, Molino, Sappade, Somor, Tabiadon di Val, Valt, Villotta e le località di Caverson, Caves, Cayada, le Coste, Ronch, Valfreda, Zingari Bassi. Nel comune di Canale nel 1961 gli abitanti sono 1786, nel dicembre del 2010 scendono a 1200 su una estensione di 49 kmq e distribuiti nelle frazioni di Carfon, Colmean, Fedèr, Garés, la Mora, Le Casate, La Sotta, Fregona, Palafachina, Pisoliva, Tegosa, Val.

20. De Rossi aveva individuato un'altra possibile ricerca da affidare successivamente agli alunni di Canale concernente taluni aspetti delle strutture sociali: si tratta del rapporto di soggezione dei valligiani verso i *siori* (i signori, i padroni), rappresentati in particolare dal "'villeggiante", sul quale il montanaro della Valle proietterebbe "parecchi archetipi fra loro contradditori che danno luogo a rapporti piuttosto difficili e di diversa valenza" come si legge in *Religione e superstizione*, cit., p. 83. Non risulta che tale ricerca sia stata fatta, ma c'è un frammento di memoria di Flora Minotto, alunna di quella 3A, relativo a questa ipotesi di indagine. Forse, invece che in un lavoro degli alunni, il tema proposto dal prof. De Rossi trova risposta in un capitolo della tesi di Laura Fiocco, di cui darò un breve conto nella nota 56.

21. L'arrivo della grande fabbrica Luxottica e l'apertura degli stabilimenti di Agordo e di Cencenighe nel 1961 modificheranno inevitabilmente il tessuto socio-economico della intera zona, come ricorda in particolare Carla Andrich, insegnante nella scuola di Canale dal 1964 al 1969, incontrata a Sachet di Vallada (giugno 2012).

22. Conversazione telefonica con Silvano Mosca già funzionario della CGIL nella sede di Agordo (agosto 2012).

23. *Religione e superstizione*, cit., p. 44.

24. È il caso di Giulia Fiocco che frequenta l'Avviamento presso l'istituto "Lumen" quando ancora il comune si chiamava Forno di Canale (diverrà Canale d'Agordo nel 1964). Giulia vuole frequentare il liceo classico – cosa che poi farà a Feltre ospite del collegio "Carenzoni" – e per tale ragione le viene suggerito nel 1964 di passare alla media (verrà inserita in una terza) dove per l'appunto il latino viene insegnato da De Rossi con grande passione. Ha ricordi di una scuola vivace, molto impegnativa e molto creativa. Giulia si laurea poi in Lettere, farà alcune supplenze e nel 1984 entra di ruolo alla media di Canale, dove rimane ad insegnare fino al raggiungimento della pensione. Come mi dice in un incontro (18 aprile 2012) ha vissuto *de relato* l'esperienza della prima sperimentazione.

25. Nella ricostruzione storica presente nel P.O.F. citato, si legge che nel 1971 viene inoltrata al Ministero della Pubblica istruzione la richiesta di "sperimentazione" i cui punti nodali saranno supervisionati da un Comitato scientifico e nell'ottobre dello stesso anno la scuola può legittimamente portare avanti la sperimentazione già messa in atto negli anni precedenti e già ripetutamente controllata dal Ministero tramite visite ispettive e dibattuta in seminari e convegni. L'estratto del P.O.F. ricostruisce la storia della scuola prima che essa diventi sezione staccata della media di Cencenighe (1989) e prima che la legge stabilisca che accanto ai corsi a tempo prolungato devono esistere anche quelli a tempo normale. Quando le richieste dei genitori scendono al di sotto del numero minimo per la formazione di una classe, l'esperienza cessa del tutto e vengono istituite due classi a tempo normale. Ma è già il 1990.

26. Fra le *Carte* di De Rossi non mancano riflessioni e studi sulla dispersione scolastica e sulla valutazione: è del 1964 un dattiloscritto *Istruzioni per la valutazione unificata degli alunni-Scuola media statale Canale d'Agordo.*

27. *Religione e superstizione*, cit., p. 69: "Programma è l'iter che il ragazzo deve essere posto in condizione di percorrere; [...]e rendimento è il grado di formazione raggiunta, ossia la capacità di recepire e organizzare le cose".

28. *Religione e superstizione*, cit., pp. 52-53.

29. Carla Da Roit, testimonianza orale, 18 giugno 2012. Diplomata nel 1964 all'Istituto magistrale "G. Renier" di Belluno, è iscritta all'Università di Padova, facoltà di Magistero, quando viene chiamata da De Rossi per insegnare lettere e collaborare a predisporre la programmazione di italiano per l'intero triennio. Rimane alla scuola di Canale per due anni; poi, vincitrice di concorso magistrale, passa alla scuola elementare.

30. Non sono riuscita a trovare alcuna notizia sull'argomento della tesi, né presso gli amici e la sorella, né all'Archivio Storico dell'Università di Padova.

31. Liliana Ongaro, testimonianza scritta, maggio 2012. In questi ultimi anni, lasciato il lavoro nell'informatica, si occupa di trattamenti terapeutici secondo le discipline della Medicina Orientale.

32. Incontro Ada Valt nella sua casa il 27 aprile 2012. Abita a Voltago con marito e figli, ora sposati con famiglia. Oggi Ada è in pensione: ottenuto il diploma di infermiera professionale è tornata in Valle ed ha lavorato 40 anni all'Ospedale civile di Agordo.

33. Incontro Flora Minotti Carli il 27 aprile 2012 nel bar che si apre sulla Piazza di Caviola. Lo gestisce assieme al marito. È una donna schietta e vivace, nel pieno di una campagna elettorale che la vede nella lista "Il mio paese, ambiente-solidarietà-progresso-autonomia" il cui candidato sindaco è Giuseppe Pellegrinon, studioso e cultore della montagna, editore di numerosi

volumi di storia e tradizioni locali, già sindaco di Falcade dal 1990 al 1999.

34. Gabriela De Dea, detta Bea, insegnante nell'Istituto comprensivo di Cencenighe. Ha lavorato come segretaria nella scuola di Canale d'Agordo e, conseguita la laurea, è passata all'insegnamento. La sua tesi discussa nel 1985-86, relatore il prof. Ivano Spano, *L'integrazione fra scuola e ambiente: l'esperienza della scuola media di Canale d'Agordo,* Università degli studi di Padova, facoltà di Magistero-Psicologia, le consente oggi di seguire alunni con forme di disagio. Gabriela ha messo a disposizione quella sua tesi.

35. Rosa Paola Del Bon mi accoglie nella casa di famiglia a Canale. Il padre, emigrante in Svizzera e in Germania, nel 1957 subisce un grave incidente sul lavoro; la piccola trascura gli studi alla scuola elementare e rimane anche bocciata. La madre manda avanti le modeste risorse di casa (qualche animale: mucca, maiale, galline; qualche campo di granoturco, patate e fagioli): se il cibo non manca, perché la terra lo dà, mancano invece i soldi anche per comperare quell'unico numero di giornalino scolastico.

36. Un opuscolo a cura del Comitato provinciale della Democrazia cristiana bellunese, voluto dall'onorevole Leandro Fusaro, eletto al Parlamento italiano (ininterrottamente dal 1958 al 1983), contiene i dati relativi ad una indagine sulle scuole quali risultano all'inizio dell'anno scolastico 1962-63. Sono presi in considerazione: edifici, aule, alunni, insegnanti. Sono 65 le scuole medie dell'obbligo di stato e 4 quelle legalmente riconosciute per un totale di 349 classi. Gli alunni sono 4392 maschi e 3083 femmine. Al censimento del 1961 i giovani compresi nell'età dell'obbligo sono circa 30.000 di cui circa 20.000 frequentano le classi elementari e se ne deduce che i frequentanti la media dell'obbligo dovrebbero essere circa 10.000. Su circa 700 docenti necessari per l'insegnamento delle varie discipline solo 59 sono di ruolo, tutti gli altri sono supplenti e molti di essi sono sprovvisti non solo del titolo abilitante, ma anche di un adeguato titolo di studio. Si tratta certo di un periodo di transizione – scrive l'anonimo ricercatore – anche per l'edilizia scolastica. Le aule necessarie sono state reperite con soluzioni di emergenza, ma si stanno approntando progetti idonei ad ospitare i nuovi numerosi studenti: sono solo 9 gli edifici scolastici "propri", 36 quelli adattati, 9 sono in buone condizioni, 28 sono in condizioni sufficienti, 8 in condizioni scadenti. Le aule disponibili sono 146 e 111 sono quelle di emergenza. Ne mancano 29. In "Collana Documenti e Studi, n. 2", *Indagine sulla scuola e sul grado di cultura, a cura del Comitato Provinciale D.C. di Belluno, gennaio 1964*, Tip. Castaldi, Feltre. L'opuscolo è in Isbrec.

37. Il maestro per eccellenza fu Edoardo Luciani che sarà più volte sindaco di Canale ed anche presidente della Camera di Commercio di Belluno. Fratello di Albino Luciani, poi Papa Giovanni Paolo I, veniva chiamato semplicemente "il maestro Berto". In Valle si ricorda inoltre la maestra Carmela Ronchi, personalità poliedrica, insegnante fino agli anni Cinquanta, poi direttrice didattica e fin dalla giovinezza autrice di numerosi romanzi, poesie e racconti pubblicati da note case editrici italiane: un impegno che le valse alcuni importanti riconoscimenti nazionali e che si affiancò a quello scolastico. Si ricorda anche il maestro Giovanni Tancon di cui è stato pubblicato nel 2011 il libro *Noi da Canal.*

38. Liliana Ongaro, testimonianza cit.

39. *Religione e superstizione,* cit., p. 45.

40. Ivi.

41. I dipartimenti verranno introdotti dopo che la scuola avrà ottenuto per decreto la sperimentazione: siamo nel 1971. Il P.O.F., già citato in nota 6, ricostruisce l'evoluzione dell'organizzazione scolastica, fermi restando comunque i principi ispiratori già praticati a Canale e condivisi anche con altre scuole della provincia e di fuori provincia. "Matura la consapevolezza che il modello con mattino e pomeriggio separati, sia nei programmi che nell'articolazione del lavoro

di gruppo e del lavoro degli insegnanti, è inadeguato. Si sperimentano i dipartimenti, entità che accolgono materie affini, unificando programmi curriculari e attività complementari all'interno di ciascun dipartimento, la collaborazione è totale grazie alla pratica delle compresenze e di riunioni settimanali, all'interno dell'edificio, dove peraltro funzionava una mensa fin dai primi anni di istituzione della scuola, le aule diventano specializzate per ciascun dipartimento, con le classi che ruotano in esse secondo il modello anglosassone, ottimizzando le risorse disponibili. [...] L'esperienza di sperimentazione dell'integrazione scolastica continuerà fino al 1981/82 ovvero fino all'introduzione della normativa sulle scuole a tempo prolungato e il Ministero nega il proseguimento della sperimentazione, ritenendo che quanto richiesto potesse trovare spazio dentro le nuove disposizioni; l'attuazione del nuovo modello e la restrizione del numero delle cattedre disponibili causò un notevole cambio nel corpo docente e si venne a perdere – per così dire – parte del nucleo fondatore dell'esperienza".

42. *Religione e superstizione*, cit., p. 46. Non ho purtroppo ritrovato quell'articolo.

43. Romilde Coletti, preside ed ispettrice ministeriale, autrice di *I principi e gli orientamenti didattici della nuova scuola media*, Ed. della Quercia, Roma 1969, è riconosciuta come "amica" della scuola di Canale e il corso di aggiornamento che si terrà nel marzo del 1973, proprio a Canale, nascerà sotto i suoi auspici. "Non sono mancate le ispezioni del ministero, ma le attività proposte a Canale diventeranno parte integrante dei programmi della scuola media del 1979". Testimonianza orale di Gabriela De Dea, cit.

44. *Religione e superstizione*, cit., p. 49. L'uso del termine "staffetta" potrebbe non essere casuale: i paesi della Val del Biois hanno conosciuto la guerra aspra, la resistenza, gli eccidi nazifascisti.

45. *Ibidem*. De Rossi ricorda in particolare il *Dizionario di ortoepia* del prof. Tagliavini. La RAI stessa, in quegli anni, aveva promosso la stesura del *Dizionario d'ortografia e di pronunzia* per formare i propri giornalisti impegnati nelle prime trasmissioni. L'attenzione che De Rossi, insegnante di lettere, poneva alla correttezza della pronuncia, viene ricordata dalle alunne intervistate, così come viene ricordato che uno dei punti forti dell'oralità degli alunni stava proprio nel capire la necessità di possedere una forte capacità di esprimersi e di possedere un vocabolario il più ampio e specifico possibile.

46. Ivi, p. 81. È De Rossi a ricordare che il 20 maggio 1966 il lavoro di ricerca viene presentato a un concorso *Veritas* e il vescovo, presente alla premiazione, apprezza oltre alla narrazione, l'ordine, l'indagine diligente da cui si evidenzia la "solidità degli insegnamenti nei quali gli Alunni furono istruiti".

47. Ivi, p. 47. Liliana Ongaro completa la sua testimonianza scritta con alcuni altri nomi di insegnanti di quel triennio: Zara Rungher (ed. artistica e disegno), G. Monastier (applicazioni tecniche), Sandra Boco (ed. fisica). E aggiunge un'annotazione a suo scrivere divertente: "V. Madau era un bel ragazzo di circa 25 anni, in terza metà classe era irrimediabilmente innamorata di lui. L'altra metà, ossia tutti i ragazzi, amava Maria Scola che era una ragazza bella dolce timida e sensuale. Insomma tutti innamorati. Iniziava il periodo delle tempeste ormonali."

48. Ho ascoltato Paolo Benedet il 12 aprile 2012. La sua prima supplenza a Canale d'Agordo risale all'anno scolastico 1969-70; si laurea nel 1971 a Trento in Sociologia e ritorna come docente di LAC a Canale rimanendovi per 11 anni. Successivamente insegna storia, sociologia e psicologia del turismo all'Alberghiero di Falcade e al "Dolomieu" di Longarone, istituto di cui De Rossi, lungimirante, aveva colto la necessità e l'importanza in quanto ubicato in una zona centrale del territorio bellunese. Poi insegnante di sostegno in alcune scuole della provincia ed infine all'Istituto magistrale "G. Renier"di Belluno in veste di docente di socio-

logia, psicologia e metodologia della ricerca socio- psicopedagogica, dove può ben spendere la sua laurea.

49. Laura Fiocco è professore associato di Sociologia del lavoro presso la facoltà di Economia dell'Università della Calabria. Laureata in Economia e Commercio ad Urbino nell'a.a. 1969-70 con *Prospettive sociologiche sull'educazione nella scuola media di Canale d'Agordo,* frequenta anche la Scuola Superiore di Sociologia a Milano. Nata a Canale, rimane orfana di padre morto in guerra sul fronte sloveno; frequenta la scuola elementare ed ha per maestra la canalina Carmela Ronchi che, intuendo le capacità di quella sua alunna, non manca di insistere presso la madre perché Laura continui gli studi fino alla laurea.

50. *Religione e superstizione*, cit., p. 11.

51. *Religione e superstizione*, cit., p. 61. Scriveva De Rossi: "La scuola intesa come *attività* ossia come elaborazione dei dati, come riflessione e come *critica*, che ha da servire per muoversi *nel* presente, deve essere *certamente apartitica*, ma *deve* essere politica".

52. Laura, incontrata a Belluno (7 maggio 2012), ritiene che il libro però non abbia avuto molti lettori fra gli abitanti della Valle. "Quanti lo avranno letto? – si chiede – Pochissimi io credo, penso che chi ne parlava lo faceva per sentito dire o per dire qualcosa contro una scuola ed una sperimentazione che era creduta in mano ai comunisti!" Alcuni altri testimoni da me ascoltati fanno uso di espressioni del tipo "se ne parlò molto... fece molto discutere...". Non ho tuttavia elementi più precisi di conoscenza.

53. Così viene ricordato da tutti coloro che lo hanno conosciuto, così lo ricordava anche il provveditore agli studi di Belluno, dott. Mario Morales in un ritratto, qualche giorno dopo la scomparsa: uomo raffinato elegante e coltissimo, e di grande disponibilità, un uomo che tutti hanno amato. Stralcio da "L'Amico del popolo" (21 aprile 2012).

54. *Religione e superstizione*, cit., p. 60.

55. Laura Fiocco, tesi di laurea cit., p 18.

56. Nella valle del Biois le presenze turistiche passano da 1282 nel 1954 a 4820 nel 1961 a 8929 nell'anno in cui Laura appronta la sua tesi, ovvero nel 1969-70. Le costruzioni residenziali nuove da 7 con 61 stanze del 1954 a 26 con 239 stanze nel 1969. Le tabelle riportate da Laura indicano che il comune dove si costruisce di più negli anni Sessanta è Falcade. Laura mette in evidenza che la spinta all'edificazione privata nel primo decennio del dopoguerra (85 nuove abitazioni) è in parte dovuta alla necessità di ricostruire Caviola, nel comune di Falcade, Fregona e Feder nel comune di Canale, incendiate dai tedeschi nell'agosto 1944.

57. Testimonianza di Liliana Ongaro, cit.

58. Testimonianza orale di Laura Fiocco, cit.

59. *Religione e superstizione*, cit., p. 59.

60. Mariarosa Salmazo si laurea nel 1971. Appassionata di montagna, decide di rimanere nell'Agordino; insegnante prima, dirigente poi dell'Istituto comprensivo di Cencenighe Agordino che raggruppa le scuole dei tre comuni della Val del Biois, del comune di San Tomaso e di Cencenighe (quattro scuole dell'infanzia, cinque scuole primarie e due scuole secondarie per un totale di 500 alunni circa).

61. Giovanna Doglioni Turchetto, laureata a Padova nell'immediato secondo dopoguerra, sposa il medico e pittore Benito Turchetto di Sospirolo. Consigliere comunale in Agordo e candidata al Parlamento italiano nella lista del Pci nel 1972, ha insegnato molti anni ed è stata anche preside della scuola media di Sospirolo. Negli anni Ottanta ha sostenuto con grande determinazione l'avvio dell'Auser provinciale e dell'Università popolare della terza età e del tempo libero per l'educazione permanente.

62. Il materiale del corso, in copia ciclostilata, è stato messo a disposizione da Paolo Benedet che conserva anche le veline di due corsi tenuti nel settembre 1977 a Cusighe di Belluno e nel dicembre 1977 a Pieve di Cadore, dove De Rossi è presente come relatore. Fra il materiale ciclostilato non mancano alcune relazioni di tipo sindacale come quella, per esempio, presentata dalla scuola "B. Croce" di Cesate (MI) nella quale gli insegnanti riconoscono l'importanza del tempo pieno ed evidenziano la loro situazione di lavoratori precari e le gravi incertezze legislative. Benedet ha messo a disposizione inoltre: una relazione in ciclostile dell'attività di doposcuola nell'anno 1971-72; la sua tesi di gruppo per il corso abilitante ordinario classe 49 (1976) *Gruppi e classi – tecnica del lavoro di gruppo – presentazione di alcune esperienze*; materiale prodotto dagli alunni fra cui alcuni compiti d'italiano, disegni del proprio paese, alcune foto che documentano il laboratorio espressivo-motorio, schede riassuntive di un'indagine con dati anagrafici e dati relativi alla distanza casa-scuola e al costo del trasporto, fotografie di un volantino di critica-autocritica ad atti di vandalismo e di una comunicazione rivolta agli alunni delle classi prime sul tema della pulizia dei locali della scuola.

63. Carla Ermoli, testimonianza citata.

Scuole di campagna e "boom economico". Intervista a due maestre

di Elena Carlesso

ABSTRACT

Elena Carlesso intervista due sorelle, Giovanna e Gioseffa, entrambe insegnanti elementari, ma una con vent'anni più dell'altra: vengono da Loria, comune rurale al confine tra le provincie di Treviso, Vicenza e Padova; sono figlie del mugnaio del paese e raccontano "dall'interno" come dagli anni Cinquanta a oggi la scuola e la società rurale siano cambiate, in gran parte con tempi e modalità proprie e distinte da quelle vissute in altri contesti.

Intervista a Giovanna

Ho contattato Giovanna perché mi era stato detto che alla fine degli anni Cinquanta aveva iniziato a fare la maestra elementare; io cercavo proprio una maestra o un maestro di quegli anni, a cui chiedere come fosse la scuola allora. Già alla prima telefonata, per accordarci sul luogo e il giorno della chiacchierata, ha iniziato a raccontarmi tantissime cose: com'era la vecchia scuola di Loria (il paesino dove è nata, nella campagna trevigiana al confine con la provincia di Vicenza), il fatto che si dovesse portare la legna per tenere accesa la stufa in classe, come erano i banchi di una volta ecc.

Giovanna mi ha accolta nella sua casa di Treviso il 21 novembre 2011, a metà mattina. Mi ha fatta accomodare in salotto. Subito ho notato un mobiletto in legno con sopra molte fotografie, soprattutto quelle di un uomo, il marito, maestro anche lui mi ha detto poi. Tra le foto, vari santini ed una grande candela accesa. Sul tavolo, di fronte a noi, erano già pronte pile di libri, sussidiari, cartelloni arrotolati. Le

fotografie e i libri hanno dato continui spunti per la discussione e non ci siamo rese conto del tempo che passava, così dall'oretta che avevamo ipotizzato siamo rimaste a parlare per ore e ore. Più che una trascrizione, quello che presento è un resoconto in terza persona della lunga chiacchierata.

Giovanna ha iniziato a insegnare alle elementari nel 1956/57 a Loria, e per un anno anche alla scuola popolare, che era per i ragazzi che non avevano preso il diploma di quinta. Poi ha insegnato materie letterarie alla scuola tecnica, sempre a Loria. Era una scuola che preparava al professionale. Le sue prime supplenze erano sempre nei dintorni, alla scuola di Ramon, di Bessica: si insegnava in stanze messe a disposizione da varie famiglie.

C'erano i vecchi banchi, l'inchiostro, si scriveva col pennino. Era utile scrivere con pennino ed inchiostro: "Impegnava il bambino a stare molto attento a quello che faceva". Le classi avevano banchi fissi a due. L'astuccio era di legno o di pezza e le lavagne avevano la cornice di legno. C'erano scuole maschili e femminili separate. Le stanze erano molto grandi e alte, con i balconi altissimi, finestroni alti. Forse erano così alte per evitare distrazioni e per tenere i bambini più protetti. Le finestre non erano a livello di bambino ma di adulto. A volte si facevano aule anche in corridoi o in altri edifici (a Loria si faceva scuola sotto il municipio).

Le supplenze: al mattino riceveva la telefonata dalla scuola (verso le otto, di solito) se c'era bisogno di lei e, presa la bicicletta, correva dalla classe. Non tutti avevano il telefono in casa. C'era un telefono pubblico in piazza a Loria ed una persona faceva da centralinista. Quando arrivava una chiamata il centralinista andava di corsa a chiamare il destinatario.

Giovanna ha fatto vari concorsi fino all'entrata in ruolo. Prima si facevano due anni di prova con varie visite dell'ispettore e poi si faceva il giuramento. Per il giuramento era andata nell'ufficio del direttore con due testimoni e aveva pronunciato una formula. Il direttore veniva ogni anno a far visita: controllava i quaderni, interrogava gli alunni, chiedeva alla maestra quali metodi usava ecc. Poi dava un voto all'insegnante. Se si aveva bisogno ci si poteva rivolgere a lui, ma in ogni caso c'erano spesso riunioni, anche se meno di adesso. A quel tempo gli incontri erano tenuti dal direttore o da un suo incaricato. Nelle scuole più grandi c'era una sala insegnanti, mentre in quelle di campagna i vari insegnanti che facevano lezione sparsi per il territorio si riunivano nella sede della direzione. La scuola di Loria e quelle del circondario avevano la direzione a Castelfranco, ma poi, in un secondo momento, è stata spostata a Castello di Godego, e poi anche a Onè.

A Loria era data molta importanza alla scuola popolare perché serviva a diffondere la cultura e a permettere a molti di finire le scuole elementari. Allora tanti non le avevano terminate perché andavano a lavorare. Poi, più avanti negli anni lo stesso discorso si è riproposto per le medie e si sono fatte scuole apposta per permettere alle persone di terminarle, dato che molti posti di lavoro richiedevano la terza media. Cinque anni fa Giovanna ha conosciuto una signora che, come molte sue amiche, non aveva fatto le scuole medie perché aveva iniziato a lavorare prima. Questa signora era andata a chiederle, un po' vergognandosi, dei libri per poter studiare per l'esame di terza: visto che i suoi figli si stavano per laureare voleva almeno terminare le medie.

> Una volta il traguardo delle elementari, almeno quando io andavo a scuola che eravamo nel '41-42, era la terza elementare. Alla terza elementare facevi l'esame [...]. Eri qualificato che sapevi fare dei calcoli, dei conti, e sapevi leggere e scrivere. E basta, quello era tutto. Che poi rapportato, guardando più avanti, quello di quinta era soltanto una parte ampliata perché veniva dato molto in quella terza elementare.

Negli anni Quaranta le quinte elementari erano solo nei capoluoghi comunali. Giovanna si è dovuta spostare a Loria per fare la quinta: allora abitava a Ramon e si recava a scuola a piedi, a volte in bici, oppure le davano qualche volta un passaggio in carretto. Le macchine erano rare ma qualcuna c'era, la Balilla, c'erano camioncini.

Sfogliamo alcuni sussidiari. Quando andava a scuola lei c'era il libro unico per tutta Italia con molte letture, poesie dei patrioti, del duce. Alla scuola popolare, quando ha iniziato ad insegnare, usava invece un libro in cui c'erano tutte le materie. C'erano poche figure, di solito in bianco e nero. Abbiamo di fronte un sussidiario del '66 e quello già è pieno di figure. Contiene notizie su studi che venivano fatti, nuove scoperte scientifiche in campo storico. Oggi i bambini guardano le cose al computer e in fondo non c'è bisogno nemmeno di tutte le figure che si introdussero allora: ma a quei tempi erano importanti.

Nei sussidiari c'era scritto che la religione era fondamento e coronamento di tutto l'insegnamento. Nel programma dato dallo stato, che era imposto a tutti, la religione era messa ai primi posti. Il parroco veniva a fare religione in classe a partire dalla terza. Ma a volte era l'insegnante ad occuparsene, a seconda della disponibilità del parroco. Religione è sempre per prima nei sussidiari e per ultima la geometria.

Guardiamo delle foto che risalgono agli anni Cinquanta-Sessanta. Si vedono che ci sono classi maschili e classi femminili. Tutti hanno i loro grembiuli che confezionavano le mamme. Di solito il grembiule era nero col collettino bianco, il fiocco dipendeva dal gusto di ogni insegnante. Le bambine portavano le treccine o il codino perché l'insegnante voleva il viso fosse libero.

Guardiamo altre fotografie: si notano i fiocchi, i banchi a due a due, dei bambini mascherati, un autobus. Troviamo una foto del '62-63. È una scuola mista. È la scuola Montessori di Treviso. I banchi erano tavolini quadrati ed ognuno aveva il suo spazio. Si insegnava secondo il metodo Montessori e lei aveva fatto la specializzazione su questo metodo e poteva insegnare lì. Le materie venivano insegnate usando dei materiali particolari, puntando a far toccare, sperimentare i bambini: ad esempio con lettere fatte in carta ruvida che il bambino poteva toccare con le dita ed iniziare a tracciare le lettere. Si tratta di un metodo che cerca di stimolare con l'esperimento.

C'è la foto dei primi anni Sessanta di una classe differenziale con bambini che avevano avuto problemi: erano ripetenti, avevano delle difficoltà di comprensione o a leggere. Erano classi con un numero più piccolo (le altre erano oltre i trenta) e l'insegnante poteva seguirli meglio. Alcuni di questi bambini poi nella vita non hanno avuto nessun problema, non avevano nulla di diverso dagli altri e se si trovavano nella classe differenziale era per una momentanea difficoltà. C'erano comunque casi di bambini con problemi seri e lì il rapporto doveva essere uno ad uno. Quando alla fine degli anni Sessanta era a Paese Giovanna ha avuto dei bambini dal Canada e li hanno messi nelle classi differenziali, quelle in cui stava insegnando lei, perché non conoscevano la lingua. Lei e le colleghe sono andate allora dalla direttrice a chiedere venissero messi nelle classi normali, magari ad un anno indietro, ma con gli altri. Le classi differenziali ferivano le famiglie e a volte anche i bambini, che venivano presi in giro dagli altri. Per questo si esaurirono presto. Nei primi anni Settanta sono state abolite. Lei e le sue colleghe si sono sempre rifiutate di scrivere nella pagella: "classe differenziale".

Aveva sempre qualche alunno con handicap, visto che aveva fatto corsi di specializzazione in questo senso, ma a volte il direttore esagerava e le affidava troppi bambini con difficoltà alla volta. Una volta su venti alunni in totale un quarto dei bambini erano con grosse difficoltà. Alla fine però si traeva vantaggio dall'avere bambini con difficoltà in classe: sia lei che gli altri alunni. Si imparavano l'aiuto reciproco, la pazienza, il rispetto.

Giovanna seguiva le classi dalla prima alla quinta. Ha avuto all'inizio tante supplenze. Le piaceva molto fare le classi prime: vedere come "si aprivano" e "all'improvviso cominciavano a leggere". Ognuno ha il suo meccanismo, il suo modo di imparare. L'insegnante dà i mezzi ma ciascuno deve fare il salto da sé. A lei non piaceva fissare le righette e preferiva che i bambini provassero a scrivere. All'inizio scrivere è ricopiare un disegno. Si partiva sempre dal corsivo, che è molto difficoltoso.

Per addobbare le classi, nei sussidiari per gli insegnanti venivano dati dei cartelloni. Ad esempio vediamo un cartellone che spiega la scuola nella storia, uno con le stagioni, uno con "i grandi italiani". La scuola metteva a disposizione le carte geografiche. Siccome all'inizio non c'erano molte immagini nei sussidiari i cartelloni erano importanti. Guardiamo altri cartelloni: la storia della posta, le regioni attraverso le maschere di carnevale ecc. L'insegnante a volte si procurava del materiale in più per integrare il sussidiario: letture o esercizi. Vediamo vari quaderni e vediamo che sono scritti con il pennino perché troviamo dentro carta assorbente.

I sussidiari seguivano il ritmo delle stagioni e il calendario. Ad esempio quando si parlava dell'autunno (si iniziava in autunno la scuola, il primo ottobre) ci si collegava a tutti gli argomenti che gli ruotavano intorno (era il "metodo episodico"). Il bambino viveva la campagna e la conosceva bene; forse se si fosse parlato di città avrebbe fatto fatica a seguire perché era un qualcosa di lontano. In ottobre si poteva ricordare il santo più famoso del mese, San Francesco, la frutta della stagione, il 12 ottobre con Colombo ecc. I mesi offrivano delle tappe.

C'erano dei traguardi che bisognava raggiungere a fine anno. Ad esempio arrivare almeno fino al 20 alla prima elementare, saper leggere, saper fare il dettato. La maestra che aveva lei alle elementari (dal '41), la maestra Pinarello, già usava un metodo suo: adottava già le vocali e non le lettere singole. È importante mettere già il suono. Era una maestra già molto avanzata che già negli anni Quaranta usava metodi che poi si sono diffusi negli anni Sessanta. Allora si facevano le ore di calligrafia e si faceva esclusivamente il corsivo. Oggi non si fa più ed in effetti i bambini scrivono come galline (dice ridendo, e pensa ai suoi nipoti). La sua maestra aveva 40-50 alunni in classe ed era piccolina ma era capace di farsi obbedire. Aveva lezione sia al mattino che al pomeriggio. Il lavoro di correzione che faceva era enorme. Se si vuole che il bambino sia stimolato a fare bisogna controllare quanto fa. Bisogna dare valore al suo lavoro per dargli soddisfazione. Leggere la parola del bambino lo stimola a scrivere ancor meglio la volta successiva.

Serve tempo per cambiare dentro la scuola. Oggi le scuole stanno cadendo perché non vengono rinnovate e perché non vengono riconosciuti i meriti degli insegnanti: spesso è la loro iniziativa che muove la scuola. La scuola non è solo tecnica, è anche passione. Insegnare è partecipare alla formazione della società. Bisogna evolvere senza però togliere. Però non bisogna neppure tornare indietro come fa la Gelmini. Oggi i ragazzi hanno bisogno di correre e non di tornare a camminare, come una volta. "Oggi in un anno cambia il mondo".

Prima del cambiamento "l'insegnante era insegnante", era lei che deteneva il sapere e lo consegnava allo studente. Quando ha iniziato ad insegnare lei le cose erano cambiate: si cercava di "stimolare il cercare", grazie ai sussidi. Suo marito per esempio aveva cominciato ad usare presto i filmini, in bianco e nero, e poi li ha usati spesso anche lei. Proiettava argomenti vari, soprattutto di storia. Si trattava di filmini fatti di immagini fisse, come fossero diapositive. Per esempio si proiettava il "Tamburino sardo", un ragazzino che anche se colpito ad una gamba corse per portare gli avvisi, una storia scritta nel libro "Cuore" di De' Amicis – "Che voi neanche sapete cos'è". Si entrava nella storia pieni di entusiasmo. Oppure, per esempio, c'era il filmino della goccia d'acqua ecc. Anche se c'era già la televisione non erano molti a guardarla. Si ascoltava per lo più la radio. Per questo per i ragazzini i filmini erano molto attraenti. Si cercava di dare stimoli ai bambini per spingerli a voler sapere di più, oltre le poche righe scritte su libro sussidiario.

Quando era studentessa lei invece ci si limitava al sussidiario, a meno che la famiglia non potesse permettersi dei libri. I regali più belli allora erano i libri, i colori, la carta assorbente. C'erano compagne di scuola, di quando andava alle elementari lei, che venivano sgridate dalle mamme se andavano a capo perché era uno spreco di carta e non avevano i soldi per comprare un nuovo quaderno. Se la maestra metteva un libro a disposizione a scuola era davvero un grande incentivo per imparare.

Fino agli anni '60-65, le cose non si sono evolute velocemente. Dopo sì, le cose "si sono messe a correre" e si facevano dibattiti, aggiornamenti, discussioni. C'erano nuovi studi di pedagogisti famosi che venivano consigliati agli insegnanti. Invece sulla fine degli anni Cinquanta non c'era in campagna un grande cambiamento e ancora lei poteva andare a chiedere consiglio alla sua vecchia maestra delle elementari. Quando è venuta a Treviso ha percepito la differenza: c'erano più stimoli, più conoscenze intorno. In città c'erano i bus, i negozi, i cinema, mentre in campagna si girava ancora col carretto. Il cinema ha portato grande cambiamento perché faceva vedere cose lontane e tutto questo si ripercuoteva nella scuola. Biso-

gnava far entrare la vita nella scuola e non limitarsi pedissequamente ad impartire le lezioni dei libri. Al giorno d'oggi i bambini sanno già tanto e quello che devono fare è inquadrare questo sapere "perché hanno una gran confusione".

Le giornate erano abbastanza regolari. A volte si faceva qualche passeggiata nei dintorni, ma non più di tanto. Questo in periferia, non in campagna perché i bambini già conoscevano cosa c'era fuori, più della maestra. C'erano nei primi anni Sessanta frigoriferi, giradischi, televisioni. Mi mostra un vecchio apparecchio con giradischi e radio. All'asilo a Loria Don Giuseppe, il parroco, proiettava i film di domenica da dopo l'ultima guerra. I primi film erano Biancaneve, Charlot, Pinocchio, i primi western. Si metteva su la "pizza" e si mostravano i film.

A Loria c'era una famiglia che ha avuto la televisione quasi da subito e che la metteva a disposizione nella propria osteria. La tv all'osteria era piccolina e "ti dovevi tirar gli occhi per vederla". Questa famiglia possedeva anche molti campi, una macelleria e un negozio di generi alimentari. Nel paese poi c'erano altre attività come ad esempio la macelleria, la vendita di tabacchi, o la farmacia (anche quella del farmacista era una famiglia molto influente).

Gli allevatori davano maiali e vitelli ai mediatori che poi li portavano alla città per venderli. Si stimolavano quei grandi allevamenti che oggi vediamo. Si voleva in generale migliorare la propria condizione. Nel '50-60 c'era tanta emigrazione e dalle nostre parti partivano per l'estero, soprattutto Canada, Argentina e Australia. Chi partiva se poteva entro i due o tre anni si portava via anche la famiglia. Molti andavano in Svizzera e Germania per una migrazione stagionale.

Quando faceva la supplente i primi tempi le cose già cominciavano a cambiare ed alcuni non facevano più i contadini ma andavano in fabbrica. C'è sempre stato spirito d'imprenditoria nei nostri paesetti. C'era a Loria una fabbrica di trattori e poi una di bibite. Quando la fabbrica di trattori si è spostata a Castelfranco gli operai protestavano e si stendevano sulla strada per non far passare i mezzi. Don Giuseppe suggeriva varie imprese, come allevamenti di polli ecc. e invitava le persone ad associarsi (comprando assieme strumenti per lavorare, per esempio il trattore). Ma per lo più si guardava alla campagna. Nel 1956 ricorda che suo papà aveva partecipato alla festa del primo maggio: padroni e operai tutti insieme. Era una novità, una festa civile. Anche Ramon sentì l'influsso di Rossano e si formarono varie imprese.

Sua sorella lavorava con la macchina da cucire e andava a Castelfranco a prendere i pezzi da lavorare. In giro c'erano piccoli maglifici, mini industrie. Farsi fare un vestito una volta era un lusso ma poco alla volta divenne meno inusuale.

Nemmeno i vestiti da sposa c'erano confezionati ma bisognava farli. Quello che si vedeva alla tv stimolava a desiderare cose diverse ma si capiva che la tv era la tv. I vestiti che si vedevano alla tv non erano desiderati perché non erano vestiti da tutti i giorni. C'erano giornali di moda con i cartamodelli per farsi i vestiti a casa. A volte si copiavano certe parti dei vestiti visti alla televisione: un colletto, una forma ecc. Tv e giornali mostravano le novità. Cominciavano nelle città ad esserci i grandi magazzini. Nelle campagne c'era chi viveva con la rabbia per quello che non aveva e chi invece lavorava per poter un giorno avere di più.

Una volta, in una sua classe, c'era una bambina che non riusciva a dire la "t" e lei non capiva come mai. Per imparare quella lettera in classe era appeso un cartellone con l'immagine del tetto con le tegole: alla fine ha scoperto che la bambina non vedeva quelle come "tegole" ma come "copi", in dialetto veneto, e per questo non capiva la lettera "t". Stesso problema per la "o": nel cartellone c'era un oca, ma non disegnata in modo che si capisse bene, e la bambina vedeva quella che a lei sembrava un'anatra come "anara", in dialetto. Alla fine ha cambiato il cartellone mettendo per la "t" un tavolo, che anche in dialetto inizia per "t" (toea).

Era importante che l'insegnante parlasse sempre e solo italiano. Se usava il dialetto era per insegnare che una certa parola, che loro dicevano in dialetto, in italiano si diceva diversamente. Era una continua traduzione; come oggi sarebbe utile fare con l'arabo, il rumeno ecc. Le insegnanti che venivano da altre regioni facevano fatica ad insegnare ai bambini delle campagne perché non conoscevano il loro linguaggio. Il bambino finiva per dire "no a capise a maestra". Ma dal '60 in poi anche in campagna si cercò di parlare di più l'italiano.

Non c'erano filastrocche in dialetto nei libri di lettura. Un libro può essere usato da bambini di tutta Italia e deve essere scritto in una lingua che accomuni. Forse il dialetto veneto è meno complicato di altri dialetti ma non si può metterlo in un libro senza una traduzione. Certamente la televisione ha favorito la diffusione dell'italiano. Ma le prime tv erano solo nei luoghi pubblici e non erano a disposizione di tutti. Si guardava tutti insieme gli sceneggiati, dei discorsi pubblici di personaggi importanti, o l'elezione del papa. C'era il maestro Alberto Manzi in televisione che faceva scuola. Lei ha potuto incontrarlo una volta ad una conferenza. Lui usava una lavagna particolare, grandi fogli su cui scriveva e a volte c'erano con lui gruppi di adulti che cercavano di imparare a scrivere. Quello era un periodo dove tutti cercavano di cambiare, di migliorare, per cercare di fare sempre di più. Era quello che viene chiamato boom. Già si sentiva nell'aria quello che poi sarebbe stato il '68, anche se nelle nostre campagne non si sentiva

poi molto. C'era anche un cambiamento a livello religioso, dopo il Concilio. Ma la ventata marxista e comunista voleva spazzar via la chiesa: "facciamo quello che vogliamo". Di tutto questo la scuola ha risentito. Cambiavano i metodi, la cultura in generale, i contenuti dei sussidiari e dei libri di lettura.

I grandi cambiamenti avvennero dopo il '68. Certo, già prima qualcosa si muoveva. Si cominciavano a coinvolgere i genitori. A volte c'erano i "comitati famiglia" e si riunivano i genitori di una classe per discutere delle gite magari, o di acquisti da fare. Alcuni insegnanti cercavano di non riunirlo mai il comitato, ma a lei piaceva poter avere accanto i genitori; a volte alcuni facevano resistenze, ma basta spiegarsi e tutto si risolveva. Se sorgevano problemi con i genitori era sui programmi. Alcuni genitori non volevano che nell'ora di religione si parlasse di angeli o diavoli, ma di "religione in generale", che non si capisce cosa sia. Capitava alcuni genitori difendessero il proprio figlio nonostante sbagliasse. L'importante era cercare di capirsi e trovare un accordo. Se c'è accordo i bambini lavorano sereni.

Una volta ciascuno stava nella sua aula e le maestre comunicavano solo se volevano, mettendosi d'accordo per fare la ricreazione alla stessa ora. Le insegnanti si davano del lei e mantenevano le distanze. Poi invece le cose sono cambiate e le maestre diventavano anche amiche, ci si aiutava. Nei primi tempi, quando faceva la supplente, era molto timida e cercava di tenere buoni i bambini della sua classe. I rapporti erano chiusi. Le insegnanti si vedevano raramente tutte assieme. Se si faceva amicizia era magari perché si era della stessa zona. A volte c'era persino gelosia per i propri metodi, ma lei è spesso stata fortunata ed ha trovato colleghi con cui scambiarsi consigli.

Intorno agli anni Ottanta si è iniziato ad avere la divisione delle materie e quindi più insegnanti per classe. Il tempo pieno è stato il primo approccio ad una collaborazione tra insegnanti: due insegnanti per classe più la maestra per la religione. Lei faceva storia, geografia, religione e canto, materie meno fondamentali perché, sapendo di dover andare in pensione, non voleva rischiare di interrompere l'insegnamento a metà di un ciclo.

Quando c'era l'insegnante unica faceva tutte le materie. Era un'insegnate completa. Avendo tutte le materie l'insegnante può strutturare autonomamente il percorso e dare più o meno ore ad una materia o all'altra a seconda delle esigenze e questa è una cosa che non si può fare con più insegnanti. Oppure, avendo tutte le materie, l'insegnante può intrecciare le discipline: ad esempio se vuole insegnare a fare un dettato può prima fare lezione di storia e poi far fare il riassunto su quell'argomento di storia appena fatto.

Capitava si diminuisse la ginnastica. Non c'erano palestre e se pioveva si doveva stare in aula ed a volte si faceva fare qualche movimento in classe. Prima erano solo movimenti, un po' militari, ma poi si è iniziato ad usare dei giochi per far muovere i bambini. A musica si insegnavano più che altro filastrocche ma poi quando si è iniziato ad usare il registratore, molto più avanti, si aveva anche il libro di musica. Non c'erano grandi pretese e non si insegnavano nemmeno le note, mentre oggi insegnano anche a suonare il flauto od altri strumenti. Quando un'insegnante doveva insegnare tutte le materie non sempre si intendeva anche di musica: non tutte le maestre sapevano suonare il flauto e per lo più le ragazze imparavano a suonare il pianoforte. La maestra ci teneva che la classe sapesse cantare qualche canzone per una recita magari, o per il Carnevale, e soprattutto per l'occasione della messa di inizio anno scolastico che era il 2 ottobre oppure il 4, il giorno di san Francesco.

Ogni mattinata la scuola iniziava con la preghiera. Questa usanza fu abolita durante gli anni Settanta. Lei ha smesso di far dire la preghiera però all'inizio diceva ai bambini di raccogliersi per cominciare bene e che, chi voleva, poteva dire ad alta voce quello che stava pensando, così i bambini ormai abituati spesso dicevano comunque la preghiera o un pensierino come "Signore aiutami" oppure "aiuta la mamma o la nonna". A lei dispiace non si inizi più con un canto, perché questo aiutava ad entrare nella serietà della scuola.

Ha avuto bambini di altre religioni quando è arrivata a Treviso ad insegnare. I primi che ha incontrato erano testimoni di Geova e i genitori avevano chiesto che il loro figlio non facesse la preghiera. Però il bambino stava in piedi come gli altri perché si vergognava ad essere l'unico che stava seduto. All'ora di religione si portavano fuori dalle varie classi i bambini i cui genitori avevano chiesto non facessero religione e si insegnava loro educazione civica. Intorno agli anni Settanta alcuni genitori non volevano nemmeno l'educazione civica perché dicevano assomigliava alla religione e allora si faceva disegno o altre materie in alternativa.

Intervista a Gioseffa

Pochi giorni dopo aver fatto l'intervista a Giovanna sono andata a parlare con sua sorella Gioseffa (Giusi), lei pure maestra, ma di vent'anni più giovane. L'intervista aveva un preciso scopo: completare il quadro datomi dalla precedente, con il punto di vista di una bambina di campagna negli anni del "miracolo economico".

Giusi è nata a Loria nel 1954. Del paese della sua infanzia ricorda come era il paesaggio, qualche momento della scuola materna, la vecchia casa della nonna Pina (da cui ha preso il nome Gioseffa), la casa di Loria. Tutti andavano a carità dalla nonna che, avendo un mulino, aveva sempre qualcosa per tutti. C'erano molti che andavano in giro a chiedere la carità ed in cambio facevano qualche lavoretto. Ci si aiutava.

A Loria le elementari dalla prima alla quinta erano nella parte bassa del municipio. La sesta e la settima erano per i ragazzi più grandi. La sua maestra avrà avuto 57 anni, o comunque aveva un modo di insegnamento vecchio. Era una gioia avere le supplenti. Per i bambini è brutto avere maestre "vecchie" con mentalità "vecchia" e modo di porsi inadeguato. (Gioseffa fa la maestra elementare). Quando era più giovane, spiega, avendo i figli piccoli guardava i cartoni animati con loro e quindi aveva lo stesso modo di pensare dei suoi alunni, mentre ora è tutto diverso e non riesce a seguire i loro discorsi. Ora le maestre devono insegnare fino a 63 anni ma già adesso i bambini le dicono che è vecchia.

I bambini una volta erano molto più liberi. Non appena avevano finito i compiti si davano appuntamento al fiume (il Muson), alla cava o al campo e giocavano assieme. Non si stava in casa. Si tornava solo la sera, sporchi e magari graffiati dai rovi, e si doveva evitare la mamma per non farsi sgridare. Oggi la mamma sta sempre appresso: l'esperienza personale del bambino è pari a zero. Non si possono mandare i figli fuori, da soli, oggi. Una volta invece non c'erano mamme ad aspettare i bambini fuori da scuola. Prima di andare a casa da scuola ci si fermava a giocare e a chiacchierare lungo i fossi.

Davanti a dove ora ci sono le poste c'era uno spiazzo pubblico per i giochi dove si andava anche a fare la ginnastica a scuola: veniva chiamato "la palestra". Tutti i bambini andavano a giocare lì con i bambini che vivevano intorno alla piazza, "i piasaròi". Si giocava a "bandiera". Due squadre dovevano contendersi un pezzo di stoffa che stava legato ad una parete della "palestra". Quando il bambino che aveva la bandiera veniva preso doveva rimanere fermo e attorno a lui, per terra, si faceva un cerchio. Tutto si fermava e si ritornava ai propri posti. Un compagno di squadra del ragazzo immobile doveva allora partire per liberarlo mentre l'altra squadra tentava di acciuffarlo. E via così finché o un'intera squadra veniva immobilizzata o finché il bambino con la bandiera tornava a casa. C'era poi un sistema di punteggi

C'era poi il "campanòn". Si disegnava per terra un grande portone fatto ad arco. Tutta la struttura veniva divisa in varie parti. Si cercava poi una "sgiarèa",

un sasso sufficientemente piatto che stesse fermo dove veniva lanciato: meglio un mattone rotto o un sasso piatto e ruvido. Uno alla volta si lanciava il sasso sulla prima casella e con un piede alzato ("pie da sotegòn", cioè "piede zoppo") lo si doveva recuperare e saltare di casella in casella fino alla parte dell'arco, dove ci si poteva riposare, e poi indietro, sempre con un piede solo, fino al punto di partenza. Così faceva ogni bambino. Poi il giro ricominciava lanciando il sasso sulla casella successiva. Una volta completato il campanòn si poteva acquistare una casella che diventava quindi impossibile da pestare per gli avversari che dovevano fare grandi salti con un piede solo. Sono giochi che servono a muoversi e coordinarsi. Oggi si va in palestra per fare queste cose ma una volta era impensabile perché si faceva tanto movimento.

Le bambine usavano scodelle e piatti rotti, foglie grandi, per giocare a fare da mangiare. Il fango poteva diventare un budino al cioccolato. Lei abitava vicino al torrente Musonello e dal fiume raccoglieva con gli altri bambini pezzetti di vetro. Da aprile in poi giocavano nell'acqua ogni giorno. Nel fiume cercavano le rane e i pesci, le "bisàte", che erano delle anguille oppure i "marsòni" che erano pesci bianchi. Erano in tanti ad andare a giocare: lei che era la più piccola, i Pinarello che erano i vicini di casa, poi i figli delle maestre che abitavano nella via dove abitava lei, poi i Pizzolo che avevano un negozio di stoffe, i Comacchio, i Sagui ecc. Erano almeno una ventina tutte le volte. Avevano fino ai 12-13 anni perché poi chi era più grande andava a lavorare.

Appena a casa si facevano i compiti, poi via a giocare. Appena il sole calava si correva a casa per lavarsi e dare una mano per la cena. Dopo c'era il rosario, tutte le sere: avevano due grandi tavole con incollati due fogli, uno con le litanie e uno con i misteri. In estate dopo il rosario si correva a giocare fino a che non faceva buio. Si giocava davanti al municipio. Poi i bambini giocavano nei campi e scappavano dai contadini arrabbiati perché giocavano a nascondino dietro ai cumuli di fieno, saltavano i fossi e un sacco di volte cadevano dentro, giocavano agli indiani o a "casetta" nei boschetti. La casetta restava fino a che non arrivava la pioggia.

Una volta arrampicandosi sul portone del municipio è caduta, si è rotta il naso e si è tagliata la lingua con i denti. Allora era corsa a casa ma durante la strada si era sentita meglio ed è tornata a giocare. Per non essere sgridati si faceva finta di niente. C'era una regola importantissima, non detta e non scritta: vietato farsi male. Se uno si faceva male "prima le prendeva e poi veniva curato". Non si doveva creare problemi alle famiglie. Quando un bambino si faceva una sbucciatura correva alla fontana a lavarsi la ferita e poi tornava a giocare.

La televisione ha cambiato la vita e il modo di giocare. Si andava al bar un paio di volte alla settimana e si tirava a sorte a chi prendeva l'aranciata per poter stare lì per vedere la televisione. Se non c'erano soldi si stava a casa a rammendar calzini, leggere, oppure a giocare al gioco dell'oca, a "sassetto", a "quercetti" con i tappi della birra. Oppure si andava nelle case di chi aveva la televisione. Per esempio a casa del "sensàe", cioè il mediatore di bestiame, oppure a casa di Pinarello che aveva le fabbriche di detersivo. Questi sono stati anche i primi ad avere la macchina. Si ricorda di quando andava "a sacchi" col carretto legato al cavallo, ma non col papà, che era morto quando lei aveva due anni. Le strade erano piene di buche ed una volta all'anno passavano gli "stradini" a riempirle.

Le cose però già cominciavano a cambiare perché il boom economico stava arrivando. Qui a Loria però è arrivato tardi. Quando si vedeva dalla tv quello che c'era in giro per l'Italia ci si diceva "questo è terzo mondo". Si sperava che le cose che si vedevano alla tv arrivassero anche qua. Qui ancora si andava alle "botteghe di casoìn" dove dalla parte opposta ad un bancone ti portavano la roba che ordinavi. Si prendeva magari un cucchiaio o due di concentrato di pomodoro: conservare il pomodoro a casa non si poteva perché non c'erano barattoli e tappi (erano costosi e rari), solo barattoli con la guarnizione che non si potevano mettere a bagno. Al massimo si poteva usare l'olio per conservare ma era preziosissimo. Si comprava l'acido a cui si aggiungeva una polverina per conservare i prodotti. Si faceva tutto in casa. Ogni sera andava a comprare 15 lire di mortadella, quindi tre etti, per nove persone. C'erano terrine di verdura, le uova se c'erano, tante patate, pane e la poca mortadella che c'era.

Don Giuseppe sotto l'oratorio aveva fatto una sorta di laboratorio per imparare ad usare il tornio o per imparare a fare i muratori. Serviva ad aiutare i ragazzi del paese a trovare lavoro. Il papà di Giusi era morto nel '56 ed aveva lasciato un mulino proprio nel periodo in cui se non lo si portava a livello industriale era destinato a non rendere più. Il mulino l'hanno chiuso nel '60 perché era vecchio e la manutenzione loro non erano capaci di farla senza il papà. È stato un periodo di grandissime ristrettezze economiche.

Giuseppe Marin, che aveva un negozio, però non negava mai loro il pane, libretto su libretto. Il negozio di alimentari ha sempre dato loro da mangiare. Non appena i fratelli hanno iniziato ad avere uno stipendio i debiti sono stati pagati. Verso il '63 uno zio che era immigrato in Australia e aveva fatto fortuna ha saldato tutti i debiti che stavano accumulando. Giuseppe ha sempre dato da mangiare a tutti e se dopo riuscivano a pagare bene, altrimenti: "ha bruciato tanti

di quei libretti...". Una volta si andava a prendere da mangiare con il libretto. Soldi ne giravano ben pochi. Si dava in cambio un vitello, un pollo, uova ecc. I debiti si saldavano vendendo queste cose al creditore. Per questo l'11 di novembre, San Martino, era famoso: era il giorno del saldo dei debiti. Ci si diceva: "se vedemo a San Martin". Era il giorno in cui molti dovevano andarsene dalle terre che si avevano in affitto.

Ci si vestiva pesanti ma le maglie di lana che pizzicavano erano vecchissime, passate di mano in mano, e non tenevano abbastanza caldo. Le bambine avevano un bustino di tessuto con i bottoni davanti e dei bottoni sul fondo per agganciare gli elastici per reggere le calzette che arrivavano a metà coscia. Gli elastici passavano sotto le mutande di tela. Sopra c'era la maglia di lana, poi una gonna di lana e sopra la gonna a pieghe o il vestito. I pantaloni erano solo per i maschi. Le bambine gelavano tra il punto dove iniziava la calzetta e il resto della coscia. Le gonne non potevano andare sotto il ginocchio. "Il vestiario era una tortura". Lei che era l'ultima dei fratelli aveva solo vestiti già usati, cose che erano già state usate dai parenti di Roma o Milano. Il primo vestito nuovo, un cappotto, l'ha avuto a 23-24 anni, con il suo primo stipendio. Nel 1976 ha preso il primo stipendio lavorando con i bambini disabili, mentre il primo guadagno come maestra è del 1977 ed era sulle 600 mila lire. Tutto andava alla famiglia. La nonna amministrava i soldi di tutta la famiglia e li distribuiva per le varie necessità. Nove mesi prima del matrimonio ha chiesto il permesso di tenersi 500 mila lire del suo stipendio per cominciare a farsi la dote.

Ricorda che le elementari per lei non sono state facili. In prima e in seconda teneva il passo ma poi iniziò a non andare molto bene. Era molto molto timida e non riusciva a parlare. Forse la maestra la aveva abbastanza inibita e non riusciva proprio a fare le interrogazioni. L'unica passeggiata fatta da quella maestra, l'unica in cinque anni, era stata un giorno in cui lei era assente. Ricorda con gioia il giorno in cui era venuta una supplente e allora aveva dato il meglio di se stessa. La sua maestra metteva davanti i bravi e poi a scalare. Davanti il figlio del medico, del bancario ecc., e in fondo i figli dei contadini. Tutte le maestre erano così. Forse, dice, "sono diventata maestra apposta" perché si diceva "queste cose non devono succedere". Lei ha fatto le magistrali tra il '69 e il '73-74. Era tutto un fermento. L'anno della terza è stato l'anno di maturazione: pensava a conoscere persone, ad andare in giro e non a studiare. Quell'anno è stata bocciata ma è cresciuta.

Alle elementari c'erano storia, geografia, italiano, matematica, geometria. Non c'era arte ma si faceva qualche disegno alla fine dei dettati: non c'era carta e

si doveva stare attenti a non sprecare. Musica c'era solo nel senso che si imparava qualche canzoncina a Natale o l'inno d'Italia. Tutte le mattine c'era religione: si ricordava il santo del giorno, si faceva il segno della croce e si dicevano le preghiere. Stessa cosa prima di uscire.

La maestra era una sola, si facevano 24 ore a settimana, 4 al mattino. Al mattino dopo la campanella si diceva la preghiera e poi c'era la lettura ogni mattina. Si facevano tanti dettati e tutto si faceva a mano perché non c'erano fotocopie. Oggi i bambini sanno meno di una volta perché con tante fotocopie sanno eseguire ma non costruire. Alle dieci c'era la ricreazione. Le prime due ore erano per la matematica o per l'italiano e le seconde due per tutte le altre materie. Di storia sono arrivati alla seconda guerra mondiale, di geografia sapevano geografia politica e fisica di tutto il mondo e tutte le province, i passi, i monti, le valli d'Italia. Si facevano anche i solidi di matematica. Oggi si arriva a sapere meno perché gli argomenti sono molto più diluiti ed inframmezzati ad attività di vario tipo.

Ora, nella scuola dove lavora, c'è un bambino cinese e la mediatrice culturale che lo segue le ha spiegato che i primi anni in Cina fanno solo lingua cinese e matematica ed infatti questo bambino è più bravo di tutti gli altri in matematica.

Oggi si hanno poche ore delle materie fondamentali. Tutte le altre cose che si fanno sono necessarie ma lo spazio dato alla matematica e all'italiano è troppo poco. L'aver diluito i programmi di storia e di geografia poi non è positivo. Si ha il tempo di fare la storia per bene così, ma poi i bambini dimenticano tutto quello che man mano imparano. I ragazzi di oggi la geografia non la sanno. Lei l'ha imparata bene alle elementari, non solo perché le piaceva, ma anche perché quelle cose tutti si aspettavano che le si sapesse: la geografia era una cosa a cui si dava importanza. Lo stesso valeva per gli episodi più importanti della storia. Dalle elementari si doveva uscire con la cultura che sarebbe bastata per tutta a vita perché erano le uniche scuole per tutti. I più fortunati arrivavano al massimo alla quinta. Ad esempio sua mamma ha fatto la quarta due volte perché la quinta era troppo distante e non poteva andarla a frequentare; Mario, suo suocero, che era del 1908, ha fatto solo fino alla seconda elementare perché per andare a scuola, da Bessica, doveva attraversare quattro trincee.

Il movimento delle scuole popolari a Verona

di Annamaria Lona e Nadia Olivieri

ABSTRACT

Le scuole popolari a Verona furono un'esperienza che coinvolse il dissenso cattolico e la sinistra extraparlamentare; tra il 1964 e il 1974 nacquero una trentina di scuole per adulti, distribuite sia nel capoluogo che in provincia, collegate tra loro da un organo di coordinamento e da un bollettino periodico. Nei primi anni Settanta il coordinamento si scontrò con le confederazioni sindacali, diffidenti nei confronti dell'autonomia e dell'estremismo dei "gruppi spontanei", e a metà del decennio si esaurì, lasciando però sul territorio alcuni Centri di cultura popolare che ne ereditarono in gran parte i militanti e le istanze.

L'avvio delle prime esperienze (1968-1971)

Nello sviluppo del movimento delle scuole popolari a Verona è possibile distinguere una fase di avvio, tentata da pochi pionieri fra il 1968 ed il 1971, da una fase di diffusione esponenziale delle iniziative.

Le prime scuole popolari sorsero come fenomeni isolati gli uni dagli altri e, spesso, avulse anche dal contesto sociale in cui andavano ad inserirsi.

Al principio ci fu Castelnuovo del Garda. Nel 1964 vi giunse don Amedeo Parisato, un giovane curato che nutriva "una sterminata passione per la cultura, una fiducia illimitata nella funzione dello studio e dell'educazione per la libertà spirituale delle persone"[1], che riuscì a coinvolgere un gruppo di giovani studenti di quel paese e dei paesi limitrofi nell'esperimento di un "doposcuola". Usufruendo dei locali della scuola elementare, ottenuti attraverso il sacerdote, i giovani

impartirono lezioni ad una sessantina di persone, in prevalenza operai, ma anche contadini, di età compresa tra i 16 e i 45 anni, su materie e con libri di testo delle medie. L'esperienza durò un solo anno[2]. Molti iscritti, soprattutto le ragazze, si ritirarono in corso d'anno, mentre il sacerdote – che aveva suscitato le ire del parroco e l'ostilità delle maestre del paese, che non gradivano l'ingresso di "estranei" nelle loro aule – venne trasferito in altra sede. L'entusiasmo per quella prima esperienza galvanizzò, tuttavia, i ragazzi che vi avevano preso parte e che proseguirono in questa attività da un lato presso il Centro di cultura San Giuseppe che lo stesso don Parisato avrebbe avviato, nella seconda metà del 1968, a Pradelle (vicino a Gazzo Veronese)[3], dall'altro lato ancora a Castelnuovo, dove partì, con l'anno scolastico 1968-69, l'attività della scuola popolare.

L'anno precedente – era il 1967 – era uscita la famosa *Lettera ad una professoressa*, che aveva portato all'attenzione pubblica e al centro di un acceso dibattito culturale e politico, il problema della profonda ingiustizia insita nella scuola, che non solo non si interessava del recupero delle disuguaglianze in accesso ("non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali"[4] si diceva in quel testo), ma espelleva senza pietà gli studenti socialmente svantaggiati e quindi culturalmente meno attrezzati. Il libro ebbe vasta circolazione nelle aree del cosiddetto "dissenso cattolico"[5], che conoscevano bene il pensiero di padre Ernesto Balducci e le esperienze di don Milani a Barbiana, dei preti-operai e dell'"Isolotto" a Firenze[6], ma avevano anche partecipato alle contestazioni studentesche del maggio. Nell'autunno del '68, sorsero così nel Veronese, accanto a quella di Castelnuovo, altre due "scuole popolari": una in città ed una a San Bonifacio. La prima nacque grazie ad alcuni giovani del "Gruppo operaio-studentesco", composto da universitari già impegnati nel movimento studentesco alla Cattolica di Milano, da attivisti di Gioventù Aclista e da insegnanti sindacalizzati, e trovò ospitalità nella canonica dei frati del Tempio Votivo (la chiesa che fronteggia la stazione ferroviaria di Verona Porta Nuova). A San Bonifacio la scuola popolare fu invece figlia del locale "Centro di cultura", attivo nell'organizzazione di conferenze, gite ed attività culturali varie. I responsabili del Centro erano venuti a conoscenza dell'esperienza di Brognoligo, nel Vicentino (diocesi da cui la stessa San Bonifacio dipende), dove ragazzi e sacerdoti insieme avevano dato vita ad una scuola serale per lavoratori e, benché a San Bonifacio vi fosse già una scuola a pagamento gestita dalle ACLI, decisero di avviarne una anch'essi. Complessivamente, in quel primo anno di sperimentazione, queste prime tre scuole si rivolsero ad una sessantina di studenti-lavoratori di età e professioni diverse. Superati gli ostacoli di reperimento degli

spazi in cui operare, queste esperienze-pilota si dovettero da subito confrontare con problemi solo all'apparenza molto pratici, come quelli di cosa insegnare, con quali strumenti, con che metodologia[7]. Al termine dell'anno scolastico si pose inoltre con forza il problema del superamento degli esami di licenza media, che gli studenti-lavoratori dovevano affrontare insieme ai ragazzi frequentanti la scuola dell'obbligo, in un clima di malcelata ostilità da parte di molti degli insegnanti esaminatori, al punto che una decina di essi venne respinta[8]. L'avvio delle esperienze venne accompagnata da una pubblicazione, "Controlinea"[9], che diede voce ai dibattiti e alle riflessioni che sorgevano all'interno delle scuole popolari e cui collaborarono, nei tre-quattro numeri pubblicati, il Gruppo operaio-studentesco, la Fuci, il gruppo Mounier, il gruppo Gauthier, il Centro di cultura di San Bonifacio, Gioventù Aclista e il Centro culturale della Valpolicella[10]. Quest'ultimo aveva avviato, nell'anno scolastico 1969-70, la quarta scuola popolare della provincia, a Domegliara, una frazione del comune di Sant'Ambrogio di Valpolicella. Vi erano andati ad operare insegnanti appartenenti alla "nuova sinistra" provenienti da Verona e attivisti della sinistra aclista; la scuola era stata frequentata da 17 allievi, fra i 17 ed i 30 anni, in parte contadini, in parte operai.

Forti dell'esperienza accumulata, le scuole popolari iniziarono a radicalizzare metodi e contenuti di insegnamento. Particolarmente spinta in questo senso fu l'esperienza della scuola popolare di Borgo Roma, che sostituì, nel 1969-70, quella del Tempio Votivo. La Scuola sorse come impegno pratico e politico degli ex componenti del Gruppo Mounier[11], scioltosi in quei mesi, che aveva avuto frequenti contatti e una certa partecipazione ai fatti dell'Isolotto di Firenze. Gli insegnanti coinvolti – 18, a fronte di iniziali 10 allievi[12] – erano mossi da due diversi indirizzi: "1) assistenziale-promozionale; si diceva diamo agli operai l'opportunità di istruirsi e di prendere il diploma; nel fare ciò cerchiamo anche di elevare la coscienza politica; 2) scuola popolare come strumento politico per aprirci canali nel quartiere e nelle fabbriche"[13]. Si sarebbe voluta imitare l'esperienza di Milano e istituire delle "scuole di fabbrica", in cui gli ex studenti sarebbero divenuti insegnanti. La scuola fu fra le più impegnate nella ricerca di contenuti nuovi e nell'elaborazione di metodi didattici innovativi, ma questa impostazione si scontrò con le richieste degli studenti che "volevano, condizionati dalla scuola borghese, una cultura di tipo tradizionale"[14]. Alla fine dell'anno scolastico, nonostante il successo "individuale" dei candidati – tutti promossi – gli insegnanti, delusi dal mancato radicamento nel quartiere, abbandonarono il progetto, che sarebbe stato ripreso nell'anno scolastico 1971-72.

Si giunse così all'anno scolastico 1970-71, che vide una momentanea sparizione delle scuole popolari nel capoluogo, ma la nascita di una nuova scuola a Bussolengo, avviata per iniziativa di un gruppo di lavoratori, appoggiati dalla Gioventù Aclista locale. Quell'anno fu, in qualche modo, interlocutorio, con tentativi di istituzionalizzazione di alcune delle esperienze più consolidate. A San Bonifacio si ottenne, a novembre, – quando la scuola popolare era già avviata da un mese – la istituzione di un Corso Cracis[15], con strutture (la scuola media) e insegnanti finanziati dal Provveditorato agli studi. Benché la gestione del corso non fosse più affidata all'"Assemblea degli studenti e insegnanti", ma al preside, il Centro di cultura animatore della scuola popolare riuscì, tramite alcuni dei propri insegnanti, che erano fra i nominati dal Provveditore, ad influenzarne i contenuti. A Castelnuovo, invece, uno degli insegnanti della scuola popolare fu eletto vicesindaco del Comune alle elezioni amministrative. Da quel momento, sede e finanziamento della scuola, gestita dal locale gruppo giovanile della Dc, furono assicurati tramite fondi della Biblioteca comunale, di cui la scuola divenne formalmente emanazione. Il gruppo attivo a Domegliara, su richiesta degli ex allievi, spostò la propria attività nei locali della Scuola Rurale di Gargagnago[16] (frazione anch'essa di Sant'Ambrogio di Valpolicella), dove avviò una scuola popolare per una sessantina di studenti, che poterono così ottenere il diploma di scuola media che la Scuola Rurale non avrebbe potuto assicurare[17].

Le esperienze si stavano, insomma, sedimentando e iniziarono a produrre un effetto imitativo a cascata.

L'espansione del movimento (1971-1975)

L'anno scolastico 1971-72 segnò l'avvio del boom delle scuole popolari, in città come in provincia. Se ne contarono complessivamente 15, che coinvolsero un centinaio di insegnanti e circa 400 allievi[18]. Nel capoluogo si riavviò la scuola di Borgo Roma e nuove ne sorsero a Tombetta e al Saval. La scuola di Borgo Roma risorse grazie ad insegnanti appositamente inviati dal gruppo di Domegliara e trovò ospitalità presso un'aula universitaria del Policlinico, allora presieduto da Giambattista Rossi[19]. La scuola del Saval fu invece un'esperienza gestita dalla Fuci, ospitata dalla Casa dei salesiani e sostenuta economicamente dalla Curia veronese con l'impiego dei denari provenienti da una donazione privata (e per questo chiamata scuola popolare "Corsi-Lugo").

In provincia, alle scuole di San Bonifacio, Castelnuovo, Bussolengo e Domegliara, si aggiunsero quelle di Lugagnano, Sommacampagna, Sandrà, Cavalcaselle, Cavalo, San Pietro Incariano, Soave e Legnago. A San Bonifacio, archiviata l'esperienza Cracis, la scuola ottenne un finanziamento dal Comune per le spese scolastiche e riprese la propria attività, interagendo sempre più con la comunità locale, partecipando alle conferenze del Centro di cultura e appoggiando le vertenze sindacali degli operai della zona. Forse per imitazione, una scuola popolare sorse anche nella vicina Soave. Filiazione diretta e accertata della scuola di Castelnuovo furono invece le esperienze delle scuole nelle frazioni di Sandrà e Cavalcaselle, gestite dallo stesso gruppo di Castelnuovo. Nel vicino comune di Sona, nella frazione di Lugagnano, una scuola sorse per iniziativa di Gioventù Aclista e del circolo Acli di San Massimo di Verona, mentre a Sommacampagna una ulteriore scuola venne avviata da un non meglio precisato "gruppo spontaneo". Bussolengo, vistosi negato l'appoggio del parroco, per continuare la propria attività dovette appoggiarsi ai Padri Redentoristi, ma ottenne poi le aule della scuola elementare e un piccolo finanziamento dal Comune. In Valpolicella, infine, l'attività della scuola di Domegliara proseguì in stretto collegamento con quella di Borgo Roma, mentre altre due scuole vennero avviate a San Pietro Incariano[20] e a Cavalo (frazione di Fumane). Fu in quell'anno che le scuole diedero vita ad un coordinamento stabile, per concordare comuni indirizzi di lavoro e acquisire forza contrattuale verso le istituzioni[21].

Il movimento intanto continuava a crescere. Nuove scuole nacquero dal "dissenso cattolico" e molti insegnanti sindacalizzati contribuirono allo sviluppo esponenziale dell'esperienza. Nell'anno scolastico 1972-73, le scuole popolari salirono a 25 e vennero frequentate da 763 studenti. Otto furono quelle attivate nel capoluogo: oltre a Borgo Roma (60 alunni), Tombetta (60) e Saval (80), nuove iniziative sorsero nei quartieri di Porto San Pancrazio (40), San Michele (20), Santo Stefano (77)[22], San Massimo (26) e San Zeno (40). In provincia, a Castelnuovo (27 alunni)[23], San Bonifacio (20), Gargagnago (12) e Bussolengo (45), Sandrà (30), Cavalcaselle (15), Cavalo (15), Lugagnano (17), San Pietro Incariano (15), Sommacampagna (34) e Soave (12), già attive l'anno precedente, si aggiunsero scuole a Povegliano (20) e nella Bassa veronese, a Pressana (25), Isola Rizza (15) e Nogara (con due scuole, denominate Nogara I e Nogara II, con 15 allievi ciascuna)[24]. Una nuova scuola venne fondata anche a San Zeno di Colognola ai Colli (18), certamente a causa del trasferimento, in quella frazione, di don Luigi Adami, già animatore delle prime iniziative nella Valpolicella[25].

Il picco massimo venne toccato nell'anno scolastico successivo. Nel 1973-74, infatti, si arrivò a un totale di 29 scuole[26], con 253 insegnanti e un numero di allievi stimabile in circa 800. Verona giunse ad avere ben 16 scuole; alle otto già presenti si aggiunsero, infatti, quelle di Borgo Nuovo, Golosine, Santa Lucia, zona del Duomo, quartiere Filippini[27], "G. Brodolini" (ospitata alle scuole medie Betteloni e gestita dalla Commissione scuola provinciale del Psi cittadino) e del don Calabria, mentre una scuola popolare venne avviata persino nel Sanatorio del Chievo, per 15 degenti internati nella struttura, che ospitava persone affette da tubercolosi. Non vi era, insomma, zona della città che non avesse la propria scuola popolare. In provincia, invece, il movimento fu più discontinuo: nuove scuole sorsero a Villafranca, Raldon, San Giovanni Lupatoto e Zevio, ma sospesero l'attività quelle di Gargagnago, Bussolengo, Sandrà, Cavalcaselle, Cavalo, Pressana, una delle due di Nogara, mentre quella di Sommacampagna si trasformò in "gruppo operaio". Numeri più o meno confermati anche per l'anno scolastico successivo, l'ultimo di attività delle scuole popolari, che avrebbero poi ceduto il passo ai corsi delle 150 ore[28].

La forza contrattuale di un movimento così radicato e diffuso fu, grazie anche al coordinamento messo in piedi dalle scuole, di notevoli proporzioni. Si giunse ad ottenere risultati importanti sul piano del finanziamento delle iniziative e, soprattutto, della diffusione delle idee innovative che il movimento portava con sé nella scuola, che dovette sempre più arrivare a trovare modi e tempi opportuni di gestione della richiesta di scolarizzazione da parte di quote crescenti di popolazione.

I protagonisti

Protagonisti di questa stagione furono da un lato gli studenti universitari e gli insegnanti che si impegnarono in prima persona nella creazione e conduzione delle scuole popolari, dall'altro, i giovani e i lavoratori che ne costituirono il bacino di domanda. Fu infatti l'inedita convergenza di motivazioni teoriche politiche e sociali dei primi, con i bisogni reali degli altri che decretarono il successo di quella straordinaria stagione.

Nella fase di avvio, la maggior parte dei docenti delle scuole popolari proveniva da "gruppi spontanei" di giovani cattolici attratti dalle forme di "dissenso" e di disobbedienza verso le gerarchie ecclesiastiche diffusesi già a partire dagli anni

Cinquanta. Se il Concilio vaticano II aveva portato una ventata di modernità nella Chiesa ed aveva accolto la richiesta di apertura verso la società civile da tempo auspicata dai settori ecclesiastici più progressisti, le resistenze al cambiamento erano, del pari, fortissime. Molti giovani – e fra questi, Gioventù Aclista e le stesse Acli nazionali – contestarono apertamente il collateralismo alla Democrazia cristiana e rivendicarono il diritto dei cattolici ad orientarsi verso altre forze politiche, soprattutto della sinistra. Fu grazie a questo fermento che anche a Verona sorse la miriade di gruppi che abbiamo ritrovato all'origine delle varie scuole popolari nella fase del loro avvio, in aperta contestazione con l'episcopato locale e in cooperazione/sovrapposizione con i gruppi della "nuova sinistra". Ripercorrendo la storia della nascita delle scuole popolari veronesi, è facile constatare come le prime siano state tutte fondate da gruppi di questo tipo, talvolta animati da sacerdoti come don Parisato e don Adami, talaltra formati da giovani di Gioventù Aclista o fuorusciti da essa[29]. Ben presto queste esperienze coinvolsero, però, anche gli insegnanti più sensibili alle problematiche sociali dei lavoratori, sicché in una seconda fase, e soprattutto in città, le scuole si moltiplicarono grazie al loro impegno. Alcuni erano ancora docenti precari, altri già di ruolo, molti erano iscritti ai sindacati confederali della scuola CGIL e Sism-CISL (Sindacatato italiano scuola media), e tutti concorsero a far sì che le scuole uscissero dal "dilettantismo che le aveva caratterizzate dal punto di vista didattico"[30].

Se motivazioni vuoi politiche, vuoi religiose, vuoi semplicemente di solidarietà sociale muovevano gli insegnanti, il completamento del percorso della scuola dell'obbligo era l'obiettivo comune di coloro che si iscrivevano alle scuole popolari, per il resto tutt'altro che omogenei riguardo alle "condizioni di lavoro, [al] luogo dove lavoravano, le mansioni svolte, l'età, le condizioni economiche, le ragioni per cui avevano abbandonato la scuola dell'obbligo e le ragioni per cui frequentavano la scuola popolare"[31]. Grazie al questionario conoscitivo che nel dicembre del 1974 venne somministrato a tutti gli allievi, è possibile avere una rappresentazione della tipologia di utenza delle scuole popolari[32]. Alle 29 scuole attivate in quell'anno risultavano iscritti 725 studenti, ma i frequentanti che risposero al questionario a dicembre furono 568, 214 dei quali donne (pari al 37,7% circa, che giungeva quasi al 50% nelle scuole di Borgo Venezia, Lugagnano, Palazzolo e Villafranca e lo superava a San Nazaro, al quartiere Filippini e a Sona). La fascia d'età prevalente (41,1%) era quella più bassa, compresa fra i 16 ed i 20 anni, con 3-4 casi di ragazzi ancora in età dell'obbligo. Si trattava di ragazzi "dispersi", a volte a causa di pregresse esperienze scolastiche negative[33], in altri casi, invece,

impiegati già giovanissimi nelle lavorazioni più semplici delle piccole industrie familiari dei nascenti "distretti industriali" del Veronese[34]. I giovanissimi erano la maggioranza degli iscritti nelle scuole popolari di Borgo Nuovo e Borgo Roma in città, e di Palazzolo, Gargagnago, Sona, Villafranca e Bovolone in provincia. Circa la metà degli altri frequentanti le scuole popolari era invece suddivisa equamente fra le classi d'età 20-25 e 25-35 anni, mentre meno del 10% aveva superato i 35 anni d'età. Per questi, la frequenza della scuola si sommava al carico lavorativo e, molto spesso, agli impegni familiari[35]. Fra i settori d'impiego, l'industria assorbiva la maggior parte di essi (46,9%), seguita, a scalare, dall'artigianato (16,9%), dal pubblico impiego (15,4%), dal commercio (11,7%) e dall'agricoltura (9,1%). Vi erano inoltre, come è facile intuire, differenze fra zona e zona nei settori d'impiego, che rispecchiavano la tipologia produttiva delle aree di insediamento delle scuole. La qualifica prevalente era quella di operaio (56,25%); il resto erano apprendisti (17,86%), disoccupati (4,11%), casalinghe (6,79%), impiegati (3,57%), salariati agricoli (5,18%) e, in misura del 6,25%, lavoratori in proprio. Per molti di loro la frequenza della scuola poteva significare un miglioramento lavorativo. E questo travalicava il portato individuale. Presupposto del movimento delle scuole popolari era infatti la critica radicale alla scuola tradizionale, classista e autoritaria, che espelleva, di fatto, dal percorso scolastico, le fasce più deboli di studenti, appartenenti alle classi sociali più disagiate e meno acculturate. E poiché successo scolastico e carriera lavorativa andavano di pari passo, l'espulsione dalla scuola e la precoce interruzione della carriera scolastica facevano sì che le disuguaglianze sociali si perpetuassero di generazione in generazione, senza che "lo Stato" (ovvero la scuola pubblica) intervenisse ad assicurare quell'uguaglianza sostanziale fra i cittadini, che pure era sancita dal terzo articolo della nostra Costituzione. Era questo lo snodo teorico che saldava l'esperienza solidaristica alla visione politica delle ragioni del movimento.

Arrivano le 150 ore. Il movimento cambia (1973-1974)

Il biennio 1973-74 costituì una tappa importante nella storia delle scuole popolari di Verona, poiché in questi anni le vicende politiche nazionali e locali, a partire dall'istituzione delle 150 ore[36], costituirono il punto di partenza di una serie di iniziative e di riflessioni che portarono alla radicale trasformazione del movimento. Il tema del diritto allo studio, declinato sia nei sui contenuti teorici

attraverso la critica al sistema scolastico, che attraverso numerose azioni concrete, diventò il terreno sul quale la partecipazione attiva all'interno dei gruppi del dissenso cattolico, che aveva caratterizzato le origini del movimento, lasciò il posto ad un impegno più decisamente politico. Per gli studenti ed i docenti volontari che animavano le scuole popolari questo passaggio si tradusse sia in un diffuso radicamento nei quartieri, che nell'impegno nelle organizzazioni sindacali e nella militanza nei gruppi della sinistra extraparlamentare che si erano costituiti e si stavano organizzando in città.

Questo processo non avvenne in modo spontaneo, ma fu accompagnato da un'intensa riflessione che, a partire dalle strutture dirigenti del movimento stesso, interessò capillarmente tutte le scuole popolari attraverso l'elaborazione e la diffusione di documenti discussi ed approvati in assemblee pubbliche di lavoratori studenti ed insegnanti. Il movimento veronese delle scuole popolari si era dato infatti una struttura – segreteria e coordinamento[37]–, che svolse un ruolo importante in questa fase di passaggio. Un'organizzazione che aveva permesso di costruire un dialogo costante con le istituzioni (Amministrazione comunale, Amministrazione provinciale, Provveditorato agli studi) e con le Organizzazioni sindacali, creando le condizioni per ottenere una serie di risultati rilevanti nelle numerose vertenze che riguardavano soprattutto sedi pubbliche e finanziamenti degli enti locali per il funzionamento delle scuole. Tra queste rivendicazioni un posto particolare ebbe la richiesta dell'istituzione di commissioni speciali per gli esami di licenza media sostenuti dai lavoratori studenti, che in questo modo avvenivano su contenuti diversi da quelli dei corsi regolari e con la presenza "ufficiosa" di un rappresentante delle scuole popolari[38].

In virtù di questi risultati la presenza del coordinamento veronese negli appuntamenti nazionali assunse un ruolo importante nel dibattito che accompagnò la fine dell'esperienza delle scuole popolari[39]. In particolare, le posizioni di Verona pesarono in occasione del convegno nazionale che si tenne in due momenti, a Firenze 18-19 marzo ed a Roma 8-9 dicembre del 1973, soprattutto per quanto riguardava il punto assai controverso del futuro delle scuole popolari dopo l'istituzione delle 150 ore. Di fronte alla mancata posizione comune, il coordinamento veronese, insieme a quelli di Roma e Lucca, espresse una mozione nella quale si ribadiva di ritenere "sterile proseguire con le strutture delle scuole popolari, che dovrebbero trasformarsi in Centri di Cultura popolare, in centri di dibattito nel quartiere, nella scuola, nella fabbrica." Precisando che, "rispetto ai rapporti con i sindacati si ritiene vada privilegiato il rapporto con le strutture di base del sindacato"[40].

Il rapporto con le organizzazioni sindacali

Quello del rapporto con il sindacato si configurò come uno dei temi caratterizzanti il biennio che abbiamo preso in considerazione. Se in una fase iniziale questa relazione si era limitata alla condivisione di alcune rivendicazioni contingenti (sedi, commissioni, finanziamenti ecc.), la progressiva "politicizzazione" delle scuole popolari avvenne proprio in virtù di una sempre maggior attenzione nei confronti delle condizioni dei lavoratori ed alle politiche portate avanti dalle loro organizzazioni. Il dialogo con il sindacato divenne quindi sempre più caratterizzato politicamente soprattutto per iniziativa di Segreteria e Coordinamento delle scuole popolari e si tradusse in una serie di legami con gli organismi di base, con i sindacati di categoria e con le stesse confederazioni[41].

Se da un lato, infatti, si era intensificata l'adesione delle strutture di base per cui i Consigli di Fabbrica (CdF), a Verona come in altre città, sostenevano le rivendicazioni delle scuole popolari, dall'altro lato più complesso apparve il rapporto con le strutture sindacali, sia di categoria che confederali. Così, un'assemblea pubblica del 13 aprile del 1973 indetta congiuntamente dal Coordinamento delle scuole popolari, dalla CGIL Scuola, dal Sism CISL, ottenne l'adesione, sul documento finale, di due soli sindacati di categoria, la Fim (metalmeccanici) e la Federlibro (grafici), entrambi della CISL, mentre aderirono i consigli di fabbrica delle più importanti industrie di Verona e provincia, movimenti ed organizzazioni della sinistra istituzionale ed extraparlamentare, associazioni e centri culturali. Nel documento finale, tra le tradizionali rivendicazioni, si chiedeva esplicitamente che il Ministero della Pubblica Istruzione riconoscesse "le Scuole popolari gratuite autogestite o promosse dalle organizzazioni sindacali"[42], segno che se il tema del diritto allo studio era ormai inserito nelle piattaforme sindacali, il movimento delle scuole popolari non rinunciava ad avere una voce in capitolo. Interessante a questo proposito un lungo documento che accompagnava la piattaforma rivendicativa per l'anno scolastico 1972-73, redatto dalle scuole popolari di Porto San Pancrazio, San Massimo e Lugagnano, inviato al Consiglio di Zona (CdZ) extra ZAI[43]. Un testo denso ed articolato con il quale le scuole popolari che lo proponevano operavano una scelta esplicita dichiarando di "privilegiare [...] quelle forze che hanno una maggior importanza dal punto di vista della classe operaia, cioè i Consigli di Zona"[44] e contemporaneamente chiedevano di poter partecipare attivamente e direttamente ai Consigli di Zona. Nel documento, accanto ad una serie di argomentazioni con le quali si toccavano i temi della selezione e della gratuità,

si ribadivano le ragioni delle scuole popolari, si dava conto della dimensione del fenomeno[45], si ricordava la necessità di sostenere alcune rivendicazioni di tipo strutturale (commissioni speciali, programmi diversificati ecc.), si proponeva un'analisi della conquista delle 150 ore e delle implicazioni politiche e culturali che ne derivavano, candidandosi esplicitamente a contribuire alla loro gestione[46].

Nell'estate del 1973 il coordinamento Scuole popolari prese un'iniziativa formale nei confronti delle organizzazioni sindacali attraverso l'invio di una lettera alle segreterie delle tre confederazioni (CGIL, CISL e UIL) a ai sindacati di categoria di metalmeccanici, tessili e scuola con la richiesta di un incontro al fine di istituire un coordinamento stabile tra sindacati e scuole popolari. All'incontro, che avvenne il 3 settembre, parteciparono 16 scuole popolari ed i rappresentanti della Camera del Lavoro, dei sindacati scuola e di Fim e Federlibro CISL, che diedero vita ad un coordinamento stabile per portare avanti iniziative comuni rispetto a obiettivi quali: "assicurare alle scuole popolari l'uso gratuito delle sedi scolastiche ed il contributo degli enti locali per il materiale didattico, [...] coordinare l'attività didattica delle scuole o dei corsi per assicurare un tipo di insegnamento conforme agli interessi dei lavoratori"[47].

Il tema del diritto allo studio divenne quindi il terreno comune sul quale si iniziava a costruire un confronto tra Coordinamento ed organizzazioni sindacali che usciva dal ristretto ambito delle rivendicazioni legate a conquiste contingenti e che, partendo dalla condivisione di obiettivi comuni, toccava il tema dei contenuti e delle metodologie dell'insegnamento, che investiva poi la questione del ruolo dello Stato e dell'istruzione pubblica. Un dialogo che si tradusse via via in un'analisi politica e sociale all'interno della quale maturarono le condizioni per un confronto politico che caratterizzò la storia della sinistra locale di quegli anni.

All'interno di questo processo, il Coordinamento delle scuole popolari, mentre continuava a svolgere un ruolo di supporto organizzativo e didattico alle varie scuole, diventò sempre di più la sede di un'elaborazione e di analisi che toccavano nodi politici cruciali. In una riunione del 17 novembre del 1973, dopo aver parlato dell'organizzazione della stampa e della distribuzione delle dispense si entrò nel vivo di una accesa discussione sul significato politico delle scuole popolari. Non emerse però una linea comune ed unitaria. Nella sintesi degli interventi si rintracciano, emblematicamente, alcune differenti posizioni circa il rapporto tra ruolo delle scuole popolari e lo Stato. Si passa da chi sostenne la necessità di aprire le scuole ai quartieri per evitare di diventare mero strumento di supplenza alle

mancanze dello Stato, a chi chiese espressamente che si desse supporto all'iniziativa sindacale, a chi propose che si lavorasse per saldare il legame tra mondo del lavoro e mondo della scuola, a chi sostenne che il ruolo delle scuole popolari fosse quello di mettere in crisi lo Stato[48].

Mentre continuava la discussione interna alla segreteria, al coordinamento ed alle singole scuole popolari, la relazione con le organizzazioni sindacali visse un'accelerazione in conseguenza dell'istituzione sperimentale dei corsi serali autorizzati dal ministero nel gennaio del 1974. A Verona vennero assegnati 8 corsi. L'anno scolastico era iniziato e le scuole popolari avevano continuato a funzionare toccando il massimo storico di iscritti: circa 300 insegnanti e 800 studenti[49]. Si poneva pertanto il problema di gestire la transizione da scuole popolari ai "corsi 150 ore".

Alla fine di un'assemblea degli studenti e degli insegnanti delle scuole popolari, tenutasi nell'aula magna del Policlinico il 9 febbraio, venne approvato un documento nel quale si delegava la Segreteria del coordinamento a chiedere un incontro con CGIL CISL UIL ed i sindacati di categoria "per concordare assieme le iniziative da attuare". A tal scopo venne indetto un incontro al quale non parteciparono le confederazioni e solo il 24 marzo si arrivò ad un successivo appuntamento con la presenza delle segreterie delle Confederazioni. Tale incontro non ebbe un esito positivo per una serie di ragioni che, pur traducendosi in parole e comportamenti assai diversi, dicono della difficoltà del movimento sindacale nel fare i conti con un movimento che era portatore di istanze non direttamente riconducibili ad interessi immediati dei lavoratori e che stava inoltre assumendo un profilo politico sempre più marcato[50]. Difficoltà che stava tutta dentro le dinamiche, spesso conflittuali, che caratterizzarono in quegli anni, non solo a Verona, il confronto tra le organizzazioni storiche della sinistra ed i movimenti emergenti[51].

Anche se i "corsi 150" ore non vennero attivati in questo primo anno, la discussione all'interno del coordinamento continuò, così come l'azione comune con alcuni sindacati di categoria. Nonostante tra corsisti ed insegnanti volontari ci fosse chi temeva che con il passaggio da scuole popolari alle "150 ore" subentrassero "insegnanti statali impreparati ad un diverso rapporto con gli studenti e che sarebbe venuta meno tutta la carica di contestazione sociale"[52], il coordinamento produsse, nell'aprile dello stesso anno, insieme alla FLM (Federazione Lavoratori Metalmeccanici CGIL CISL e UIL) provinciale ed ai sindacati Confederali della scuola, un lungo documento a sostegno della nuova conquista contrattuale intitolato "Le 150 ore e il diritto allo studio per i lavoratori". Partendo dall'analisi del significato politico della conquista, nel documento vennero avanzate una serie di

riflessioni e di obiettivi di tipo culturale, politico e sindacale. Pur all'interno di una cornice ideologica, tipica di quella fase storica, il documento si pose come una sorta di piattaforma sul tema del diritto allo studio introducendo una serie di elementi di straordinaria modernità. Se da un lato, ad esempio, si elencavano tutti i rischi di un uso distorto, riduttivo e strumentale della conquista contrattuale, contemporaneamente si vedeva in esso la possibilità di farlo diventare strumento di educazione permanente in un'ottica "che non isoli il processo formativo e culturale, destinando ad esso esclusivamente gli anni della prima giovinezza, [...] ma che porti a concepire la scuola ed il diritto allo studio come un processo di continuo apprendimento aperto a tutti in un qualsiasi momento della propria vita per approfondire alcuni temi o per studiarne di nuovi in stretto rapporto con la propria esperienza e attività pratica. [...] Il diritto allo studio è un diritto collettivo, non solo dei lavoratori che lo hanno ottenuto contrattualmente, ma anche di tutti gli altri lavoratori e non (disoccupati, apprendisti, casalinghe), senza discriminazioni fra coloro che hanno superato l'età dell'obbligo"[53].

Veniva posto con forza l'accento sulla necessità di rivedere i contenuti ed i metodi dell'insegnamento attraverso l'alleanza con i docenti e gli studenti, per "realizzare con le 150 ore un primo tentativo di creare una scuola che si confronti in modo continuo ed organico con i problemi della produzione nella consapevolezza che le lotte avvengono a livello di riproduzione riguardando anche immediatamente la scienza, la tecnica, il sapere scientifico o tecnologico"[54]. Si trattava di un'analisi ricca ed articolata all'interno della quale venne inserita e valorizzata l'esperienza delle scuole popolari sia per quanto riguardava gli aspetti relativi all'elaborazione dei contenuti e dei metodi che, soprattutto, per la capacità dimostrata di porre la scuola al centro delle iniziative culturali e sociali dei quartieri e dei paesi[55]. Il documento si concludeva ribadendo una serie di rivendicazioni (aumento del numero dei corsi, gratuità, programmi adeguati, sedi ed orari) che garantissero l'effettivo esercizio delle 150 ore nella loro accezione più ampia, vale a dire sia per il recupero dell'obbligo scolastico, che nei corsi presso le scuole secondarie o attraverso la partecipazione a seminari e corsi universitari.

Il testo restò però esempio isolato di una collaborazione tra scuole popolari ed organizzazioni sindacali che non interessò le altre categorie né le confederazioni. Accanto ad alcune difficoltà oggettive, il rifiuto di collaborare in modo formale con il coordinamento delle scuole popolari fu l'elemento decisivo che impedì l'organizzazione degli otto corsi assegnati a Verona per il 1974 e che complicò l'avvio dei corsi nei mesi successivi. Solo quando il 20 gennaio il Ministero comunicò la

concessione di un numero di corsi "forse superiore alle aspettative dei sindacati (16 corsi, 4 moduli)"[56], le segreterie di CGIL CISL e UIL inviarono una lettera alla segreteria delle scuole popolari – che nel frattempo avevano avviato i corsi e realizzato un censimento di tutti i lavoratori iscritti che avrebbero potuto beneficiare delle 150 ore –, con la quale, pur ribadendo la volontà di assumersi la gestione autonoma dei corsi, il sindacato chiedeva la partecipazione di rappresentanti delle scuole popolari alla commissione tecnica istituita per la loro gestione[57].

Dalle scuole popolari ai Centri di Cultura Popolare. Dal volontariato all'impegno sociale e alla militanza politica

Con l'avvio dei "corsi 150 ore" a Verona, anche se le scuole popolari continueranno a funzionare nel 1975, venne naturalmente meno la necessità di continuare l'esperienza e di conseguenza si accentuò la discussione interna al movimento per la definizione di nuove forme di organizzazione nei quartieri e nei paesi, in grado di valorizzare le energie che si erano messe in moto attorno alle scuole popolari. Da tempo, l'azione del movimento aveva superato l'idea della scuola popolare intesa come strumento per l'acquisizione del diploma di terza media e si era articolata concretamente attorno ad una serie di contenuti – gratuità dei libri di testo, doposcuola, scuole estive – che, prendendo le mosse da una critica politica sulla scuola, avevano costituito il terreno per il confronto con il movimento sindacale e soprattutto, avevano creato le condizioni per un radicamento profondo nel territorio.

La trasformazione delle scuole popolari in Centri di Cultura popolare avvenne gradualmente ed interessò gran parte delle realtà cittadine. In alcuni quartieri (Porto San Pancrazio, Borgo Venezia, Borgo Roma), i Centri di Cultura popolare si erano già costituiti, ma è nell'estate del 1974 che il tema viene affrontato in modo compiuto all'interno di un convengo di studio intitolato "Situazione attuale e prospettive delle scuole popolari". Il documento preparatorio, elaborato dalla segreteria del coordinamento ed inviato a tutte le scuole affinché lo discutessero, dava ampio spazio alla definizione di una serie di elementi che avrebbero dovuto caratterizzare le singole scuole in questa fase di passaggio.

I lavori del convegno, che si tenne il 31 agosto ed il 1 settembre del 1974 presso il Centro Sociale di S. Zeno, furono introdotti da tre relazioni: una sulla condizione delle scuole popolari, una seconda sulle modalità di realizzazione di scuole

popolari aperte al quartiere ed una terza sui "rapporti con il movimento operaio, il Sindacato e le forze politiche" che furono oggetto di discussione all'interno di tre commissioni istituite il giorno successivo[58].

La prima relazione introduttiva si incaricava di produrre un bilancio dell'esperienza mettendone in evidenza i limiti sia organizzativi che di merito ed insisteva sulla necessità di un cambiamento che partisse dalla trasformazione delle scuole in Centri di Cultura popolare e dall'ideazione di una nuova didattica in grado di superare i programmi scolastici esistenti[59]. Nella seconda relazione "Verso i Centri di Cultura popolare" che si caratterizzava, fin dal linguaggio, per una netta impronta politica, si argomentava la necessità di continuare sul territorio le lotte che avvenivano in fabbrica attraverso nuovi organismi di quartiere che potessero nascere, appunto, dal graduale passaggio da scuola popolare a Centro[60].

L'ultimo intervento introduttivo motivava la necessità di articolare i rapporti con i partiti della sinistra, le organizzazioni sindacali ed i gruppi extraparlamentari. Le motivazioni di tale proposta erano sostenute da argomentazioni marcatamente ideologiche che portavano a proporre di attuare una distinzione netta tra i vertici dei partiti politici e i militanti e di privilegiare i rapporti con le rappresentanze di base ed alcune specifiche categorie sindacali. Una lettura nella quale si saldavano riferimenti a questioni locali con una solida impostazione politica, per cui le scuole popolari, che sono ora "una struttura inserita ed operante in un ben preciso contesto socio-politico"[61], auspicano che si intensifichi il dialogo con le forze politiche "nell'interesse complessivo della classe operaia"[62]. Sulla scorta di queste relazioni tre commissioni lavorarono il giorno successivo, proponendo ciascuna un documento. L'insieme delle proposte fu raccolto poi in un documento conclusivo.

Il dibattito, puntualmente riportato negli atti curati dalla Segreteria del Coordinamento[63], si svolse sia sulle relazioni introduttive che sui documenti elaborati dalla commissioni, dando conto di un interesse profondo da parte di tutti i partecipanti (rappresentanti di 23 scuole popolari). Dalla discussione che seguì le relazioni della prima giornata emerse una sostanziale adesione all'idea della trasformazione delle scuole popolari in Centri di Cultura Popolare, anche se non mancarono perplessità circa il "rischio di cadere nello spontaneismo", di un "indebolimento delle forze politiche presenti nei quartieri", il rischio di "disgregare la gente che partecipa alle scuole popolari"[64]. Per quanto riguarda la seconda giornata, un certo spazio fu occupato dalla discussione sulla relazione della prima commissione ("Ipotesi didattica globale e programmazione delle attività culturali. Indicazioni sulla didattica delle singole materie"), mentre non risultano essere

state discusse le relazioni delle altre due commissioni, che si erano occupate, rispettivamente, della questione organizzativa (Segreteria e coordinamento) e dei rapporti con le forze politiche e sociali"[65]. In questo terzo documento venne sottolineata la necessità di un incontro urgente con le organizzazioni sindacali per una valutazione "dell'evoluzione delle SP in CCP" e per esaminare la "situazione e le prospettive per l'utilizzo delle 150 ore"[66].

Ma è all'interno del documento conclusivo che si rintracciano una serie di elementi che sanciscono la trasformazione del movimento[67]. In primo luogo si pose come *discriminante*, in modo formale, l'adesione alle posizioni emerse maggioritarie dal convegno quale condizione per la partecipazione al Coordinamento delle scuole popolari. Tali posizioni si possono riassumere nella condivisione della proposta che le Scuole Popolari si trasformino in Centri di Cultura Popolare attraverso una fase di scuola aperta al paese o al quartiere, nel riconoscimento che "spetta al movimento operaio ed alle sue organizzazioni condurre in prima persona la lotta per ottenere un reale diritto allo studio" per cui alle scuole popolari toccherebbe il compito di "mettere a disposizione del movimento operaio l'esperienza di lavoro". Nel contempo si proponeva all'assemblea di riconoscere i Consigli di Fabbrica, i Consigli di Zona e le "categorie avanzate" quali "interlocutori privilegiati unitamente al sindacato nel suo complesso ed ai partiti storici della classe operaia come espressione complessiva della classe nelle sue articolazioni". Mentre si identificavano una serie di alleanze a partire da una scelta politica che si andava via via delineando non manca, nel testo, il riconoscimento dell'esistenza di un'articolazione politica interna al movimento derivante dalle diverse matrici di riferimento dei presenti. Diversità che si evidenziavano soprattutto nel modo di intendere la relazione con le forze storiche della sinistra all'interno del lavoro dei quartieri. Una diversità fra chi pensava che questo lavoro andasse fatto "in vista di un'organizzazione autonoma della classe operaia [...] attraverso un rapporto dialettico con le organizzazioni storiche della classe operaia" e chi "invece sosteneva l'opportunità di unificare immediatamente la (nostra) azione con quella delle forze esistenti".

E si tratta di una diversità tutta politica attraverso la quale il movimento delle scuole popolari non esauriva la sua funzione con il venir meno delle ragioni materiali della sua esistenza, ma si inseriva in pieno nelle vicende sociali e politiche che caratterizzarono in quegli anni la storia del nostro paese. I destini di molti dei protagonisti di quella fase diranno poi che questa esperienza ebbe un peso importante nelle vicende politiche dei movimenti sociali, delle organizzazioni sindacali e dei partiti della sinistra veronese.

Note

1. Cfr. R. Canteri, *Gli anni caldi. 1966-1975*, Arte Grafica, Verona 1991, p. 49.

2. Riguardo all'anno di nascita di questa prima sperimentazione, vi sono due versioni discordi. Raffaello Canteri, uno dei primi studenti coinvolti a Verona nell'esperienza delle scuole popolari, di cui dà conto nel saggio *Barbiana continua* (in *Gli anni caldi*, cit., pp. 49-55), la fa risalire all'anno scolastico 1964-65, Bonomelli e Valpiana, coautrici di una tesi sull'argomento scritta a ridosso della fase conclusiva del movimento, invece, all'anno scolastico 1966-67. Entrambe le fonti attribuiscono la cessazione di questa prima esperienza all'allontanamento di don Parisato da Castelnuovo. Considerando che questi fu a Montorio dalla fine del 1965 al 1968 (vedi la cronologia dei curati montoriesi alla pagina http://www.montorioveronese.it/index.php?option=com_content&view=article&id=322:don-carlo-fiorini&catid=75:personaggi&Itemid=350), è probabile che sia più corretta la prima datazione.

3. Vedi ancora Canteri, *Gli anni caldi*, cit., pp. 50-51.

4. Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze p. 55.

5. "Per renderci conto della complessità del momento storico [...] bisogna considerare gli anni 1966-67, quando si diffusero in tutta Italia, ma con una predominanza nel nord e nella cintura rossa da Bologna e Firenze, dei "gruppi di dissenso" definiti anche "gruppi spontanei", termine che nascondeva in parte i motivi della loro origine. Erano, in genere, "misti", fatti cioè di credenti e non credenti, uniti da una comune analisi dei problemi e da una stessa contestazione, sul piano culturale e politico", scrisse a questo proposito Dino Coltro – noto scrittore-educatore-etnoantropologo veronese, a lungo impegnato nelle Acli, con incarichi anche a livello nazionale – "Le vicende internazionali e italiane di quell'anno [1968-69] portarono studenti della scuola e dell'università a considerare inadeguati alla nuova realtà i vari partiti marxisti e laici [e] i molti movimenti di origine cattolica, nati per iniziativa di preti e di laici, con lo scopo di mantenere, almeno così era inizialmente, la forza innovatrice del Concilio. L'immobilismo sociale, politico e culturale causato dalla politica democristiana, accese ancor di più la critica dell'unità politica dei cattolici, spostando gradualmente la loro attenzione verso un nuovo modo di fare politica"; vedi D. Coltro, *Sessant'anni di solidarietà. Le Acli a Verona, un movimento tra fede e polis,* Cierre, Sommacampagna 2008, p. 402. Sui gruppi del dissenso cattolico in ambito veronese si veda anche F. Pevarello, *Tra fede e politica. I cattolici del dissenso a Verona (1966-1978),* Cierre, Sommacampagna 2008.

6. Alle iniziative che fecero di Firenze una delle realtà più feconde del movimento è dedicato il recentissimo numero 27 (gen.-apr. 2012) della rivista "Zapruder", dal significativo titolo *La classe sotto esame. Scuola, società, utopie*.

7. Il dibattito che si sviluppò su questi aspetti all'interno delle scuole popolari appare ancora di straordinaria attualità. Vi si ritrovano riflessioni su interdisciplinarietà, educazione permanente, sviluppo delle competenze, attenzione ai linguaggi, che necessiterebbero di un saggio a parte e per le quali rimandiamo ai numerosi documenti riportati in V. Bonomelli, T. Valpiana, *Scuole popolari – 150 ore – diritto allo studio. Il Movimento veronese delle Scuole Popolari (1966-1974): un'esperienza di rapporto fra classe operaia e scuola dell'obbligo,* Tesi di diploma della Scuola Superiore di Servizio Sociali del Consorzio studi universitari di Verona, a.a. 1974-1975, relatore dott. E. Morgagni. Il libro di M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petite Plaisance, Pistoia 2006, rappresenta senz'altro il testo più esaustivo attualmente disponibile su tutti questi aspetti.

8. Ivi, pp. 3-12.

9. Il giornale nacque al Tempio Votivo. Ne era responsabile Raffaello Canteri.

10. Vedi Canteri, *Gli anni caldi*, cit., p. 52. Si trattava di uno dei gruppi spontanei più vivaci, sorto in Valpolicella sin dal 1960, animato da don Adami e sostenuto da Ferdinando Cottini; vedi Coltro, *Sessant'anni di solidarietà*, cit., p. 476.

11. Il gruppo raccoglieva studenti universitari ed aveva attirato l'attenzione pubblica cittadina durante la Pasqua del 1967, quando aveva manifestato la propria solidarietà con il popolo vietnamita digiunando per tre giorni in una "tenda" montata ai giardini di Pradaval, vicino alla centralissima Piazza Bra; vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 18, nota n. 1. Rappresentò un esempio per molti gruppi veronesi, ed era "temuto dalla gerarchia cattolica veronese per il grande consenso e seguito da parte di molti gruppi ecclesiali", soprattutto sul tema della fine dell'unità politica dei cattolici e il disimpegno dalla Dc; ivi, p. 19, ma anche Coltro, *Sessant'anni di solidarietà*, cit., p. 413.

12. Vedi R. Canteri, *Gli anni caldi*, cit., p. 52. Bonomelli e Valpiana parlano invece di 25 allievi, ospitati nella scuola elementare sede della Direzione Didattica di Borgo Roma, che avrebbero sostenuto gli esami, con esito positivo, presso le scuole medie di San Pietro Incariano; vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 25.

13. Cfr. il secondo "Documento redatto dagli insegnanti della Scuola Popolare di Borgo Roma nell'anno scolastico '69-'70" riportato all'Allegato 3 di Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 229. Bonomelli e Valpiana sottolineavano che sei degli insegnanti erano andati ad abitare a Borgo Roma per guadagnare credibilità politica nel quartiere e nelle fabbriche; ivi, p. 26.

14. Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 24. Mentre gli insegnanti "privilegiavano la coscientizzazione politica, gli studenti-lavoratori cercavano il diploma con una logica individualistica"; *ibidem*.

15. I Corsi di richiamo e aggiornamento culturale di istruzione secondaria erano corsi statali volti al recupero dell'istruzione dell'obbligo previsti dal C.M. n. 14172 del 1965. Venivano istituiti dai Provveditori presso le scuole medie o elementari sotto la vigilanza dei Presidi, su richiesta di enti e associazioni varie, che si impegnavano a sostenere le spese di pulizia e custodia dei locali. I corsi erano biennali, riducibili ad uno; in quest'ultimo caso, il titolo conseguito aveva valore a fini lavorativi, ma non dava accesso all'istruzione secondaria superiore; ivi, p. XXIII e p. 32, n. 3.

16. Negli anni scolastici successivi, i corsi si alternarono nelle due frazioni: 1972-73 di nuovo a Domegliara, 1972-73 ancora a Gargagnago.

17. L'esito degli esami, però, per i 45 studenti che si presentarono presso la scuola media di Sant'Anna d'Alfaedo, fu particolarmente penalizzante e si contarono ben 14 bocciature. Nulla si sa, invece, del numero di studenti e dell'esito degli esami nelle altre tre scuole citate. Non vi sono dati a riguardo in Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., pp. 29-36, da cui sono tratte invece tutte le altre informazioni relative a quell'anno scolastico.

18. Vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 37 e seguenti.

19. Il gruppo promotore era in stretto contatto anche con il movimento milanese, tanto che alcune note autobiografiche e schede di insegnanti sugli operai-studenti di Borgo Roma vennero pubblicate nel volume di E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio*, Einaudi, Torino 1971, che riporta relazioni e interventi del convegno "Esperienze non autoritarie nella scuola" tenutosi a Milano il 20-21 giugno 1971 (vedi il capitoletto "Operai a scuola", alle pp. 195-198).

20. Le scuole medie di San Pietro Incariano, dirette da un preside progressista, erano state

individuate sin dall'inizio come sede d'esame favorevole agli allievi delle scuole popolari. Nel tempo, i rapporti fra queste (soprattutto la scuola di Borgo Roma) e gli insegnanti "regolari" si erano approfonditi. Naturale, dunque, che anche in quel comune venisse avviata una scuola popolare.

21. Lo stimolo venne da alcuni insegnanti di scuola media, che aderirono al movimento dopo essere entrati in contatto con gli studenti-lavoratori in sede di esame. Furono questi a porre con forza, sin dall'inizio, la richiesta di ottenere "esami diversi". Richiesta accolta dal Provveditorato con l'istituzione di "Commissioni specifiche", su base volontaria, con il compito di "esaminare i lavoratori-studenti nel corso di esami distinti, in orario pomeridiano e sulla base dei programmi e degli interessi dei lavoratori"; cfr. Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 53.

22. Le scuole di San Michele e Santo Stefano furono avviate da suore, che subirono successivamente un veto dai rispettivi Istituti religiosi alla partecipazione a iniziative congiunte con altre scuole; ivi, p. 77, n. 1.

23. In quell'anno la scuola si staccò dal Coordinamento, scegliendo di attuare corsi di durata biennale, per poter "svolgere un programma più ampio e meno direttamente rivolto all'esame"; ivi, p. 55.

24. Cessò invece la scuola di Legnago, avviata l'anno precedente.

25. Al trasferimento di don Adami fa riferimento Coltro, *Sessant'anni di solidarietà*, cit., p. 403.

26. 30 se si considera anche quella di Mozambano, in provincia di Mantova, ricompresa, forse per la provenienza degli insegnanti, nei dati riportati per quell'anno scolastico in Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 57.

27. Questa scuola venne aperta da alcuni dei partecipanti alla scuola del Saval, "che nel frattempo si erano legati al coordinamento e avevano maturato posizioni più chiare" in merito alla necessità di creare una "scuola alternativa" e non, come era stato sino ad allora al Saval, affidata, senza alcuno sforzo organizzativo, alle capacità dei singoli insegnanti; vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., pp. 42-43.

28. Ancora 29 furono infatti le scuole anche nel 1974-75. In città furono attivate 11 scuole, a Borgo Roma, San Pancrazio, San Massimo, San Zeno-Arci, Borgo Nuovo, Santa Lucia, Duomo-Arci, Filippini, "Brodolini"-Psi, San Nazaro, Borgo Venezia; in provincia, le "storiche" di San Bonifacio, Gargagnago, Lugagnano, Soave, Pressana, Nogara e altre a Caprino, Villafranca, Castel d'Azzano, Sona, Palazzolo, Montorio, San Martino Buon Albergo, Illasi, Montecchia, Raldon, Zevio, Bovolone. Vi si iscrissero 725 allievi; cfr. la tabella C in Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 385.

29. Vi fu infatti uno scontro fra Gioventù Aclista e le Acli provinciali, non solo sugli aspetti economici delle scuole popolari – i circoli Acli già offrivano, infatti, corsi a pagamento, ma su questo sarebbero stati disponibili a transigere –, ma anche sui contenuti degli insegnamenti, che rispecchiavano, nei corsi già istituti, i contenuti della scuola dell'obbligo statale e che si sarebbero invece voluti "diversi" per le scuole popolari. "Questi scontri iniziali portarono negli anni successivi all'uscita di buona parte dei componenti di G.A., che avranno un'importanza fondamentale nella storia di tutto il movimento delle scuole popolari veronesi, dalle Acli "; ivi, p. 5.

30. Ivi, p. 129.

31. Ivi, p. 24; l'osservazione, fatta in riferimento al gruppo di studenti della scuola popolare di Borgo Roma, è valida per tutte le altre scuole popolari.

32. I dati sono riportati nella tabella C già citata sopra alla nota 28.

33. Scorrendo i profili scolastici tracciati dagli insegnanti della scuola di Porto San Pancrazio per la presentazione degli studenti agli esami, presumibilmente nell'anno scolastico 1973-74, si trovano casi come quello di P.F., aiuto-pasticcere per otto ore al giorno, che manifesta un carattere introverso "in parte anche [per le] esperienze scolastiche precedenti: ha bisogno di essere spronato a parlare affinché manifesti le sue idee" o di M.G., apprendista verniciatore, che "manifesta una certa insicurezza, dovuta tra l'altro alle negative esperienze scolastiche alla media del mattino", ma che "ha maturato durante l'anno un eccezionale interesse per gli argomenti svolti, tenendo conto delle precedenti delusioni scolastiche"; in Archivio personale di Roberto Fasoli (d'ora in poi solo Archivio Fasoli), fascicoletto sparso con profili di 25 studenti.

34. Si fa, infatti, esplicito riferimento all'impiego di quei ragazzi nell'incollatura delle scarpe o nella raccolta della frutta nella zona di Sona, e nella lucidatura dei mobili nella zona di Bovolone (nascenti centri, rispettivamente, dei distretti calzaturiero e di quello del mobile della Bassa veronese) in Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 134, n. 1.

35. Sul campione di 25 profili della scuola di San Pancrazio già citata, avevano famiglia e, spesso, figli piccoli, 9 dei frequentanti. Comuni alla maggior parte di essi erano turni di lavoro pesanti. P.G., per esempio, era "venditore ambulante di frutta e verdura, lavoro molto pesante. Comincia molto presto al mattino e la sera è stanchissimo", tanto che "a volte si addormenta a lezione"; in Archivio Fasoli, fascicoletto sparso con profili di 25 studenti.

36. L'obiettivo di un monte ore retribuito per lo studio compare nel documento del comitato esecutivo unitario di Fim CISL Fiom CGIL Uilm UIL (i sindacati dei metalmeccanici) del 1972. Da qui la trattativa con Confindustria e l'inserimento del diritto "ad un massimo di 150 ore procapite per triennio, utilizzabili anche in un solo anno, sempreché il corso al quale il lavoratore intende partecipare si svolga per un numero di ore doppio a quello richiesto come permesso retribuito" nel contratto nazionale dei metalmeccanici (art. 28) siglato il 19 aprile del 1973, al quale seguiranno quelli di altre categorie.

37. Il Coordinamento aveva iniziato a funzionare in modo sistematico a partire dal gennaio del 1972 e nel dicembre dello stesso anno si costituì la Segreteria provvisoria di Collegamento tra le scuole popolari. Nella prima lettera inviata a tutte le scuole, si indiceva un'assemblea per il 23 dicembre con i seguenti punti all'ordine del giorno: "discussione riguardante l'impostazione, i contenuti e i metodi delle scuole popolari; problemi comuni a tutte le scuole (spese, sedi, programmi alternativi, esami); preparazione di un'assemblea da realizzare tra tutti gli studenti lavoratori e gli insegnanti delle scuole popolari" in Archivio Fasoli, foglio sparso. Dettagliate informazioni sul funzionamento del Coordinamento e sulle piattaforme e rivendicazioni portate avanti sono contenute in Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., pp. 60-108.

38. Ivi, p. 54.

39. Verona era, in quel momento, una delle realtà che aveva ottenuto i maggiori obiettivi (commissioni speciali, sedi pubbliche e finanziamenti degli enti locali) e in cui il Coordinamento Provinciale funzionava sia tra le scuole, che tra le scuole e i sindacati; ivi, p. 151.

40. *Ibidem*.

41. "Negli anni precedenti al '73 i rapporti che il movimento delle scuole popolari aveva avuto con le forze politiche erano limitati quasi esclusivamente alla vertenza per l'ottenimento delle commissioni specifiche, che aveva cementato l'unione di fatto tra scuole popolari e sindacato scuola. Da parte del coordinamento si è fatta sempre più chiara l'esigenza di un legame ufficiale e stabile con le organizzazioni della classe operaia"; ivi, p. 90.

42. Il documento fu sottoscritto dai Consigli di fabbrica di: Adige, Biasi, Mondadori, Cardi, Polin, Fiat, Filippini, Zanolli, Uranio, Saifecs, Necchi, Perlin, Ferroli, Ciman (San Bonifacio),

CMS di Colognola ai Colli, Confezioni S. Pietro di Villafranca, Motta (Sommacampagna), Flesh, INC, Cosmater (Nogara); da PCI, PSI, PDUP, Il Manifesto, Avanguardia Operaia, Circolo Operaio della Zai e anche da Acli, Giuristi Democratici, Movimento studentesco veronese, dal Gruppo operaio tessili-calzaturieri di Villafranca Sommacampagna, Circolo operaio San Bonifacio e dai centri culturali di paese o di quartiere sorti intorno alle scuole popolari: il Centro cultura di San Bonifacio, il Centro Cultura Popolare di Porto San Pancrazio, il Circolo Popolare di Santa Lucia ed il Circolo popolare di San Massimo; il documento è in Archivio Fasoli, foglio sparso. Più tardi però, al momento di stampare un manifesto da affiggere in tutta la provincia, PCI e PSI ritirarono la propria adesione "per non comparire firmatari al fianco delle organizzazioni della 'nuova sinistra'"; cfr. Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., p. 86.

43. La Zona Agricola Industriale è un'ampia area nella parte sud della città nella quale erano concentrate molte fabbriche. Il documento fu inviato ai consigli di fabbrica di Cardi, Galtarossa, Irifoto, Pama, Uranio ed alle federazioni di Federlibro-CISL, Fim-CISL, Fiom-CGIL,CGIL-scuola, CISL-scuola; vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., Allegato n. 8.

44. Ivi, p. 270.

45. Ivi, p. 271. Si rammenti che nel 1973 si contavano a Verona e Provincia 24 scuole popolari con 763 studenti e 253 insegnanti.

46. "Da tutto questo appare chiara la funzione che il Consiglio di Zona dovrebbe avere: elaborare proposte nuove per la società alternativa; tra queste proposte c'è quella della scuola. Da questo punto di vista il movimento delle Scuole Popolari può dare il suo contributo; per questo proponiamo un rapporto continuativo delle Scuole Popolari con il Consiglio di Zona"; Ivi, pp. 272-273.

47. Ivi, p. 92.

48. In Archivio Fasoli, Quaderno numero 3, pp. 37-40. È un interessante segno dei tempi il fatto che questi interventi sono quasi sempre riportati in modo anonimo, citando la scuola che si rappresenta. La stessa cosa si trova all'interno della tesi di Bonomelli e Valpiana più volte citata in questo contributo.

49. S. Pontani, M.C. Cesaro, *Corsi 150 ore: Trasformarsi o morire. Rapporto sull'esperienza in provincia di Verona*, Il segno, Verona 1980, p. 19.

50. Cfr Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., pp. 103-104. Probabilmente una delle autrici fu presente all'incontro perché nel testo compaiono alcune considerazioni sull'atteggiamento dei segretari di CGIL, che avrebbe mostrato una certa disponibilità e CISL che avrebbe definito l'azione delle scuole popolari spontaneista.

51. Uno dei fatti più significativi di questa situazione riguarda il congresso straordinario del sindacato scuola CGIL del 1972 che, in seguito alla mobilitazione del movimento dei corsi abilitanti (circa 1500 corsisti a Verona), portò alla messa in minoranza del gruppo dirigente emanazione della sinistra storica; ivi, pp. 70-71.

52. Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., p. 20.

53. Vedi Bonomelli, Valpiana, *Scuole popolari*, cit., Allegato n. 32, p. 355 e p. 370.

54. Ivi, p. 357.

55. Ivi, p. 359.

56. Ivi, p. 208.

57. Ivi, Allegato n. 37, p. 381.

58. Cfr. Archivio Fasoli, "Atti del Convegno provinciale delle scuole popolari di Verona", p. 1.

59. Ivi, p. 5. La critica ai contenuti dell'insegnamento, presente, fin dalle origini in tutti i documenti prodotti dalle scuole popolari, si accompagna ora, in modo sempre più evidente, ad

una attenzione precisa rispetto al metodo, alla didattica, quali condizioni per un effettivo diritto allo studio. In questo caso, ad esempio si parla esplicitamente di "superamento della rigida divisione per materie promuovendo il più possibile lavori interdisciplinari di gruppo". Probabilmente non è ininfluente il fatto che siano iniziati anche rapporti formali tra scuole popolari e segreteria del MCE veronese che daranno vita a numerose iniziative ed azioni comuni. Cfr. Archivio Fasoli, Quaderno numero 2, pp. 302-304.

60. Cfr. Archivio Fasoli, "Atti del Convegno provinciale delle scuole popolari di Verona", p. 9. Naturalmente il linguaggio è un segno dei tempi, ma alcuni obiettivi concreti sono anche in questo caso di straordinaria attualità, ad esempio la carenza di servizi, il problema dei trasporti, l'assenza di verde pubblico.

61. Ivi, p. 18.

62. *Ibidem*.

63. Tutti gli interventi erano stati registrati, sbobinati e sintetizzati in questo corposo fascicolo. Sarebbe interessante, forse, poter confrontare la sintesi operata dalla Segreteria del Coordinamento e pubblicata negli atti con gli interventi originali. I punti toccati sono molti, ma ci limiteremo necessariamente a dar conto dei filoni scelti per questa parte del nostro contributo: il rapporto con il sindacato e la questione del radicamento nei quartiere. Non si rintracciano nel testo i nomi dei relatori dei vari interventi poiché, in osservanza allo spirito dei tempi, ognuno è definito per l'organismo al quale appartiene. Da questo resoconto restano fuori anche le riflessioni (interessanti per ragioni diverse) dei rappresentanti della scuola popolare creata nel sanatorio che si trovava nel quartiere Chievo.

64. Cfr. ivi, pp. 19-38. Intervennero 13 persone (tra cui "un sindacalista della CISL").

65. La terza commissione aveva anche predisposto una piattaforma rivendicativa nei confronti degli Enti locali e del provveditore nelle quali si riprendevano e si ampliavano una serie di obiettivi "storici" (agibilità dei locali, commissioni speciali, finanziamenti ecc.).

66. Cfr. ivi, pp. 48-49. A proposito di questo secondo punto, la commissione propose anche una lettura critica del documento nazionale di CGIL-CISL-UIL sulle 150 ore del 19 giugno 1974 (forse si tratta di un altro documento) avanzando la proposta che il controllo sull'andamento dei corsi fosse affidato alle strutture di base (CdF e CdZ) delle organizzazioni sindacali.

67. Cfr. ivi, pp. 52-54. Tutti i riferimenti della parte che segue sono contenuti in queste pagine.

Noi credevamo...
Il "tempo pieno" nella scuola elementare del territorio veneziano

di Giancarlo Cavinato

ABSTRACT

Le prime esperienze di scuola elementare a tempo pieno in provincia di Venezia hanno luogo nei paesi dell'entroterra: Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago, Spinea. Non dappertutto attecchiscono e riescono a consolidarsi allo stesso modo; sono i microclimi locali a determinarne successi o fallimenti. Su questo si sofferma il saggio di Giancarlo Cavinato, oggi dirigente scolastico ma quarant'anni fa protagonista della vicenda più travagliata, a Torre di Fine, comune di Eraclea, zona di bonifica, di mezzadria e di emigrazione, dove, alla lunga, neppure l'appoggio del parroco "illuminato" riesce ad avere la meglio sulle resistenze dei colleghi anziani e della direttrice didattica, sulla diffidenza delle famiglie e sulla netta ostilità del latifondista locale.

Anni Settanta. Il periodo eroico

Venezia si presentava negli anni Sessanta a chi operava nella scuola come un luogo vivacizzato dal dibattito politico e dai contrasti ideologici. Il centro storico e Marghera segnati dai movimenti migratori, dalle lotte operaie, dalla crisi del vecchio sistema produttivo di anteguerra ("*i ne gà fato el maleficio/ i gà serà el cotonificio...*"; "*..e a uno a uno tuti/ se gà trovà un lavoro/ e i gà serà 'sto Stucky*" cantano Alberto D'Amico e Gualtiero Bertelli), una élite tecnico-industriale, quella che determinerà il disastro del Vajont per insipienza e insofferenza ai controlli; un mondo cattolico chiuso al nuovo fino a che non arriverà un patriarca di origini contadine e si apriranno i primi tentativi di dialogo con i socialisti con la rivista "Questitalia".

La scuola sembra indenne da questi processi. Una canzone di Bertelli registra tale distacco dai processi sociali e dalle sofferenze dei ceti popolari:

> L'altra mattina in classe Luciano/ non aveva la penna né il quaderno/ non ti è sembrato per niente strano/ è un fannullone e ti sei seccato;/ era una scusa quando t'ha detto/ che da due mesi suo padre non lavora/ che a casa sua non hanno soldi/ fanno fatica a trovar da mangiare./ Non fa lezione la lotta di classe/ oggi hai deciso: si fa l'addizione/ poi un dettato,/ lettura e spiegazione/ e se avanza tempo/ gli leggi una storia/ di nonne inferme/ e di bimbi buoni/ marroni caldi/ e angeli custodi./

Un gruppo minoritario di insegnanti di Venezia e Mestre si incontra, pensa di diffondere la pedagogia popolare di Freinet, si oppone alla direttiva sulla religione cattolica come "fondamento e coronamento" dei programmi del '55, aderisce alle proposte della scuola attiva sulla ricerca, non intende accettare l'inadeguata e idealistica idea del "fanciullo tutto fantasia" dei programmi, le attività di scrittura ispirate al modello di lingua manzoniano, lo scarso o nullo rilievo al pensiero critico e scientifico.

La realtà della scuola veneziana è divisa fra scuole di periferia fatiscenti o simili a baracche, spesso con doppi e tripli turni, vecchie scuole del centro storico ospitate in palazzi, del tutto incongrue rispetto a un'idea moderna di scuola, e scuole dei principali centri della provincia spesso collocate in frazioni lontane dal capoluogo di comune, con pluriclassi o classi numerose con molti ripetenti e scarsa frequenza.

In un'intervista raccolta presso l'Archivio storico municipale di Venezia, Ettore Aulisio racconta le sue esperienze negli anni Sessanta di maestro a Cà Emiliani[1]: metodo globale, testi liberi, creazione di poesie, stampa del giornalino e di album con un complessino tipografico, ricerca d'ambiente.

Nel frattempo, dopo l'abolizione dei Patronati scolastici, il doposcuola passa sotto la gestione dell'Assessorato alla P.I. Alcuni insegnanti vi portano una ventata di novità curando l'aspetto formativo più che quello puramente assistenziale. Ma, nonostante l'aria nuova, il tempo pieno non nasce nel comune di Venezia.

Le ragioni sono molte: un personale non giovanissimo e spesso occupato nella mezza giornata "libera" in altre incombenze di studio o lavoro; una certa diffusione del doposcuola comunale con i primi timidi tentativi di integrare le due parti della giornata; la situazione logistica di molti edifici con la carenza di spazi e la presenza di doppi o tripli turni; i costi che l'amministrazione comunale avrebbe

dovuto assumersi (mense, cucine, spazi-laboratorio, attrezzature); la resistenza di molti direttori didattici; le perplessità di molte famiglie.

Nell'estate 1972 vengono istituite, su proposta dei Comuni di Noventa di Piave e Eraclea (Torre di Fine), di concerto con le direzioni didattiche, le prime due scuole a tempo pieno in provincia di Venezia, ambedue site in un territorio, il sandonatese, prevalentemente agricolo e lontano dal capoluogo. Noventa ha una scuola grande, in un centro notevolmente sviluppato vicino a San Donà, con una solida struttura di doposcuola grazie all'impegno del direttore, dotata di attrezzature ottenute anche grazie alla sensibilità dell'amministrazione comunale. Il Direttore Damian, fortemente radicato nei poteri di governo locale e nella burocrazia di ispettori, Provveditorato agli studi, Ministero della P.I., è molto determinato con gli insegnanti e con gli amministratori, deciso altresì a non derogare dalla rigida struttura della giornata scolastica lunga per tutte le classi con cinque rientri pomeridiani e chiusura al sabato, con netta distinzione fra insegnanti del mattino che svolgono le tradizionali attività curriculari e insegnanti del pomeriggio che svolgono attività espressive e manipolative, tecniche e operative.

Diversa fin dall'inizio si presenta l'esperienza di Torre di Fine. Mentre la scuola di Noventa è un edificio austero della prima metà del secolo, da cui in grandi spazi comuni sono stati ricavati mensa e laboratori per le attività operative, Torre di Fine è una scuola nuovissima, costruita (in cemento armato) per unificare diverse scuolette situate in piccole frazioni con pluriclassi. Le otto classi che la compongono (due prime, una seconda, due terze, una quarta, due quinte) sono perciò tutte di nuova formazione, in quanto sommano alunni provenienti da frazioni e classi diverse. Un assessore socialdemocratico dirà agli insegnanti al termine di un'accesa riunione con i genitori che la giunta nel proporre al Ministero l'istituzione sperimentale del tempo pieno si è ispirata alla scuola scandinava, la "più aperta e moderna". E sperimentale la scuola lo è davvero, perché vi approdano alcuni giovani insegnanti neovincitori di concorso e perché amministrazione comunale e corpo ispettivo vogliono dare tale impressione ai genitori preoccupati per le novità.

Torre di Fine, a differenza di Noventa, è lontana dai grossi centri, ha una struttura prevalentemente rurale, pur essendoci un nucleo di lavoratori impiegati nell'edilizia che si spostano quotidianamente in Friuli o nel trevigiano. È sorta da una bonifica, ha sofferto la fine dei contratti di mezzadria con la conseguente espulsione dalla terra di molti nuclei familiari e la successiva emigrazione, vive di monoculture (soia, frumento, barbabietole) e di piccolo artigianato. La prima

impressione che ricavano i maestri è di un mondo arcaico, quasi pietrificato nel trinomio ossequio a latifondo-religione-famiglia.

I tre insegnanti anziani che da anni lavorano nella scuola "Guglielmo Marconi" di Torre di Fine mettono in guardia i colleghi: "Sono emigrati i migliori, sono rimasti i più ritardati... guardate che a parole vi approvano, ma sono pronti a buttarvi a mare appena qualcosa non andrà bene... non fidatevi... non si possono fare sperimentazioni sulla pelle dei bambini... cosa credete di fare? siete giovani e pieni di entusiasmo, ma vedrete...".

In quel primo anno 1972-73 gli insegnanti sono dodici. Mentre a Noventa il Ministero ha dato un doppio organico, a Torre di Fine ha concesso solo quattro insegnanti in più in luogo degli otto previsti dalla Legge 820, obbligando ad un'organizzazione di tre insegnanti su due classi, una specie di "moduli" ante litteram della Legge del 1990, ma con un orario ben più esteso e senza compresenze. Questi nuovi insegnanti devono improvvisarsi esperti di orari, di un'organizzazione completamente nuova nella scuola italiana, di attività radicalmente diverse dalla lezione frontale. Nello stesso tempo devono fare i conti con l'ostilità dei colleghi più anziani, l'incomprensione di parte delle famiglie più abbienti, l'indifferenza dei colleghi delle scuole circostanti, l'assenza di appoggio da parte dell'amministrazione scolastica. Le classi sono formate da alunni delle frazioni rurali e dai figli di operatori turistici (Torre di Fine è vicina alla spiaggia di Eraclea mare, zona di rilevante interesse turistico, frequentata da turisti tedeschi ma anche milanesi e di altre città, che nell'estate vi portano le "novità" dal mondo). Ancora negli anni Ottanta abbiamo alunni che, pur abitando a meno di due chilometri, non sono mai andati a vedere la spiaggia, o saliti su un treno.

I maestri di Torre di Fine, nell'analizzare questa prima esperienza di tempo pieno, scriveranno:

> Questa particolare esperienza, per il tipo di componenti eterogenee che hanno operato al suo interno e le forze politiche che l'hanno ostacolata dall'esterno e continuano ad esercitare pesanti pressioni per il suo fallimento, assume un carattere di grande significanza dell'intera sperimentazione nazionale nel rilevarne le ambiguità e le contraddizioni di fondo[2].

Prima dell'avvio dell'anno scolastico, il ministero finanzia un corso di preparazione in cui diversi ispettori e direttori della provincia di Venezia illustrano le "nuove" modalità e in particolare l'attivazione di spazi per le attività integrative

(biblioteca, stanza per la stampa del giornalino, laboratorio scientifico, aula musicale). Arrivano anche finanziamenti per l'acquisto di sussidi e strumenti didattici. Si visita la scuola di Noventa, dove il direttore mostra le attrezzature – il forno da ceramica, la grande tipografia, lo spazio pittura – già predisposte per il doposcuola e che ora avrebbero reso molto di più grazie all'organicità consentita dall'orario di otto ore giornaliere comprensive di mensa per tutti gli alunni.

La giornata scolastica che abbiamo pensato noi invece, come nelle migliori realizzazioni di cui eravamo a conoscenza attraverso la partecipazione agli incontri del M.C.E. (Torino, Milano, Bologna, Roma, Modena, Reggio Emilia) non prevede la separazione fra attività del mattino e attività del pomeriggio. Ogni insegnante ha una quota di attività "strumentali" (strumenti logici, espressivi, conoscitivi, scientifici di base) che sviluppa secondo lo schema della ricerca realizzando cartelloni e utilizzando le conoscenze di linguistica strutturale, matematica insiemistica, teoria della percezione, ricerca sociale. L'insegnamento della storia, grazie anche al nostro studio degli storici delle *Annales* francesi, viene svolto come ricerca d'ambiente sulla realtà odierna, come conoscenza di culture diverse in chiave non eurocentrica, e come accesso a una selezione di fonti sulle grandi trasformazioni, la rivoluzione agricola e la rivoluzione industriale. Le ricerche, riprodotte poi nel giornalino di classe, sono realizzate sia tramite visite nel paese e interviste, sia tramite schede documentarie predisposte dagli insegnanti. L'uso del sussidiario è parziale, come forma di verifica delle informazioni raccolte.

Ogni insegnante è animatore di un'attività integrativa espressiva o tecnico-scientifica: stampa, fotografia, pittura, osservazioni scientifiche, lavoro manuale, musica, attività motoria. La scuola si dota di macchine da scrivere Lettera 22, limografi per la riproduzione delle matrici, una lavagna luminosa (appena apparsa sul mercato), un ciclostile ad alcool, sussidi matematici (numeri in colore, blocchi logici, abaci multibase, gioco del cambio, schedari autocorrettivi di lingua e matematica, macchine fotografiche, ingranditore e bacinelle, scacchiere). I maestri vanno a scuola di fotografia dal fotografo del paese, di impianti elettrici dall'elettricista, di insiemistica da chi ha più esperienza di loro.

Essendo la scuola dotata di spazi adeguati per attrezzare piccoli *ateliers* per le diverse tecniche, la giornata scolastica è contrassegnata da una grande mobilità, a volte si suddividono le classi parallele in gruppi. L'anno successivo, con la nomina dei due insegnanti per classe, si può superare la rigidità iniziale resa necessaria dall'alternarsi degli insegnanti in due classi. Vengono introdotte alcune forme di organizzazione della vita di classe tipiche delle tecniche Freinet: consiglio di

classe, assemblea, cooperativa, autocorrezione, giornalino, uso di schedari, conversazione, visite di istruzione.

I genitori, gli insegnanti più anziani, lo stesso direttore, che pure inizialmente sembrava favorevole complessivamente all'impianto, ne sono sconcertati. Lunghe riunioni serali poco a poco stabiliscono un clima di fiducia in alcuni, di cauta attesa in altri. Ogni sera si va a visitare una famiglia di alunni.

Un coordinamento settimanale (al di fuori dell'orario di servizio di 25 ore settimanali) consente di predisporre materiali e il piano della settimana successiva, e discutere problematiche che riguardano tutta la scuola. La discussione si fa appassionata quando proponiamo di introdurre altre innovazioni per noi essenziali ma che incontrano molte resistenze in parte degli altri insegnanti e nella direzione: la scelta alternativa al libro di testo, l'abolizione del voto sostituita dall'autovalutazione e dal voto unico in pagella (affiancato da un giudizio articolato), le classi aperte con attività espressive, manipolative, tecniche e di animazione teatrale. Iniziative che sapevamo essere ormai acquisite nelle esperienze di altre scuole, ma che qui sono apertamente ostacolate e accusate di strumentalizzazione politica dei bambini.

Ma una serie di altri aspetti entra in gioco come elemento di conflitto: la disciplina, il riconoscimento di uno statuto di dignità per tutti i bambini, il rifiuto della selezione, l'autocorrezione, l'autovalutazione. Alle perplessità dei genitori sul tempo dedicato all'assemblea di classe rispondiamo che per noi è un modo concreto di fare educazione civica, e questo li convince. Tra i più "acculturati" appartenenti al ceto impiegatizio e commerciante c'è comunque chi ribadisce che prima dei diritti (dei bambini) vengono i doveri. Il latifondista locale, che aveva rescisso i vecchi contratti di mezzadria e investito sulla costruzione di villette, condomini e villaggi turistici nella zona a mare, chiede un intervento del Provveditore agli studi di Venezia considerando il nostro insegnamento un fare "politica" che gli avrebbe messo contro i lavoranti agricoli e le loro famiglie. È un momento che coincide con il massimo appoggio delle famiglie nei nostri confronti, mai più raggiunto dopo di allora. L'appartamento in affitto dove coabita tutto il gruppo di maestri diventa luogo di consultazione, discussione, scambio di idee grazie anche all'appoggio di un parroco sensibile e molto influente sui giovani del paese, a sua volta oggetto di critiche e richieste di intervento nei suoi confronti al patriarca di Venezia.

A partire dal nuovo anno scolastico, con il trasferimento nei plessi vicini degli insegnanti anziani e l'arrivo di nuovi insegnanti, spesso con un incarico annuale, dobbiamo tutelarci, stilando un regolamento di funzionamento del tempo pieno

per definire le relazioni con gli alunni, i tempi di lavoro, la condivisione di alcuni aspetti metodologici irrinunciabili, la collegialità e le modalità democratiche delle prese di posizione.

Circola in quegli anni un'aria di profondo rinnovamento. La Biennale ragazzi organizza incontri e dibattiti sull'animazione teatrale, un fermento percorre il mondo della scuola e ci pare necessario riportare nella piccola scuola di paese le "novità", consentendo anche a colleghi non necessariamente affini in tutto di fruire di nuove opportunità formative.

Cerchiamo fin dal primo anno di stabilire contatti con l'altra scuola a tempo pieno, per avere, attraverso una condivisione di alcuni aspetti, conferma al nostro operato quotidianamente sottoposto a critiche e ad esposti al Provveditorato. Durante l'estate vengono a visitare la scuola il sindaco e alcuni maestri da Camponogara, che ottengono alla riapertura dell'anno scolastico il tempo pieno. Il paese si trova all'altro capo della provincia, vicino a Padova e in una zona di piccole industrie calzaturiere e prossima a Porto Marghera, quindi connotata da una mentalità più aperta e con esperienze pregresse di didattica attiva e un buon clima di collaborazione fra insegnanti (F. Berto, R. Morandina, L. Ferraresso, M. Stefani).

Si arriva così nella primavera 1974 all'organizzazione a Eraclea di un convegno sulla scuola a tempo pieno alla cui preparazione e definizione dei temi in discussione partecipano le tre scuole funzionanti in provincia, Torre di Fine, Noventa di Piave, Camponogara, ma anche insegnanti del MCE e dei sindacati scuola provinciali. Al convegno, i cui atti vengono poi redatti dagli insegnanti di Torre di Fine e stampati dal comune di Eraclea, partecipano come relatori l'ispettore tecnico periferico Renato Andreolo, un direttore didattico lombardo dell'AIMC (Associazione italiana maestri cattolici), un'insegnante di Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, gli insegnanti Renato Morandina (Camponogara) e Riccardo Carlon (Torre di Fine). L'intervento più dirompente per l'ambiente di Eraclea dove la maggioranza dei docenti dei plessi circostanti mostrava timori, perplessità, se non ostilità vera e propria, è quello dell'AIMC, di aperto sostegno all'espansione del tempo pieno. Tutti gli interventi dichiarano che è tempo di mettere mano ai programmi della scuola elementare, rimasti quelli del '55, arcaici e accompagnati da libri di testo dai contenuti insostenibili (nel 1972 sono usciti *I pampini bugiardi*, un'indagine sui testi delle scuole elementari, a cura di Marisa Bonazzi e Umberto Eco, libri di analisi critica della funzione di mantenimento dell'ordine sociale nella scuola elementare quali *La macchina del vuoto* di M. Livolsi e A. Schizzerotto, la mostra sui libri di testo a cura del MCE di Genova e di un gruppo di operai[3]).

L'intervento che maggiormente colpisce è quello dell'ispettore Andreolo che dichiara ufficialmente "morto" l'attivismo a favore di un impianto curricolare dei contenuti e della metodologia: un curriculum a spirale quale quello sostenuto da Bruner[4], che consenta di raccordare strumenti, campi di indagine, concetti, forme di categorizzazione e simbolizzazione della realtà, concezione pedagogica generale, valutazione, trasferibilità dei concetti in situazioni diverse.

In quello stesso anno partecipiamo con convinzione anche ad assemblee di insegnanti e genitori a Mestre per preparare le prime elezioni degli organi collegiali, cercando di definire cosa tali organismi rappresentativi avrebbero potuto introdurre di positivo e nuovo nella scuola: innanzitutto il superamento da parte del singolo genitore dell'ottica "proprietaria" sul proprio figlio, l'apertura a un'idea più sociale e condivisa di educazione e di bene comune.

Pratiche essenziali e da estendere per noi sono: l'imparare a lavorare insieme, la cooperazione, la libera scelta delle attività integrative scandite in due turni settimanali, parte al mattino e parte al pomeriggio, la ricerca come fondamento dell'intero impianto, la discussione come libertà di pensiero e di parola e, per quanto riguarda noi adulti, il considerarci tutti alla pari, la discussione collegiale, l'uso delle compresenze per imparare reciprocamente e per omogeneizzare i nostri approcci e le nostre relazioni con i bambini, abbandonando una vecchia tradizione di controllo e di disciplina.

Ci sembra che questi criteri costituiscano valori alla base di una moderna società democratica e che possano essere condivisi, in quanto valori "medi", da gran parte della popolazione, compresa la piccola e media borghesia impiegatizia oltre che i ceti più popolari che consideriamo i nostri più diretti interlocutori. Alcuni di noi coltivano particolarmente la ricerca sulla cultura popolare e contadina (canti, tecniche di lavoro, alimentazione, proverbi e modi di dire, struttura della casa colonica, malattie e cure), ma nella nostra intenzione i referenti principali sono tutti i bambini pensando di liberarne potenzialità ed energia creativa.

Conflitti con l'amministrazione scolastica

Il risveglio è amaro e comincia quasi subito con l'arrivo, nello stesso anno 1973-74, di una direttrice didattica molto cattolica e molto tradizionale, con cui hanno luogo scontri in consiglio di circolo e in collegio docenti. Comincia subito a compiere visite nelle classi contestandoci metodi che considera confusi e

disorganici. Parallelamente, la scuola media di Eraclea diffonde fra i genitori la preoccupazione per un metodo che "non prepara i ragazzi alla scuola media". In un incontro di presentazione delle classi quinte alla scuola media ci troviamo di fronte a un quadruplice attacco, da un lato un preside che definisce una sciagura la legge istitutiva della scuola media unica del '62 e sostiene che per la zona in cui ci troviamo sarebbe più che sufficiente un corso di avviamento; dall'altro professori che ci ascoltano scuotendo la testa con commiserazione mentre parliamo di modo ludico di affrontare le situazioni problematiche (sussurrando:"Ah, la Castelnuovo... ce l'ho sul comodino, ma la realtà qui non permette di applicarla..."); dall'altro ancora la direttrice che ci redarguisce: "Avete capito? Basta giocare, altro che impianti elettrici e fotografia!"; e infine i nostri colleghi degli altri plessi, di cui viene lodata la qualità della preparazione dei ragazzi, che ci guardano con malcelata soddisfazione. Dobbiamo difenderci in accanite assemblee serali ed escogitare soluzioni che ci permettano di mantenere un livello culturale dignitoso del nostro lavoro (siamo in una terra di bonifica e di emigrazione, depressa e molto deprivata socio-culturalmente; molti alunni al nostro arrivo sono pluriripetenti e provengono da pluriclassi e solo in quel primo anno di tempo pieno frequentano assieme delle classi monoennio; ma questo, per radicata fiducia nelle potenzialità dei bambini e per non offendere nessuno, non si può e non si vuole dirlo). Si sarebbe potuto dimostrare le radici di un'ingiustizia e gli effetti di una selezione pluridecennale tramite un'indagine anagrafica dei percorsi scolastici di un paio di generazioni, ed è quello che Riccardo Carlon si propone entrando nel consiglio di circolo, ma suscita il sospetto di voler gettare accuse sugli insegnanti stanziali ed incontra una barriera insormontabile nella direzione e negli altri insegnanti. Il tempo di un solo anno o due non è evidentemente sufficiente a colmare dislivelli storicamente radicati, e molti nostri alunni vengono bocciati in prima media. Sembra la situazione denunciata in *Lettera a una professoressa*. Siamo davvero stati ingenui, presi dall'entusiasmo della lettura di Albino Bernardini, de *Il paese sbagliato* di Lodi, delle dispense del MCE! Non abbiamo valutato pienamente le conseguenze dell'introduzione di una rivoluzione culturale e pedagogica in un ambiente totalmente impreparato e senza particolari stimolazioni culturali preesistenti. Gli stessi genitori dei ceti popolari, che credevamo lieti e orgogliosi che la scuola dei loro figli ne recuperasse memoria e cultura, sono fortemente contrariati da quello che considerano reminiscenza di un passato di miseria da rimuovere. Saremmo stati accettati pur con le nostre "stranezze" pedagogiche se avessimo condiviso l'idea che i nostri alunni fossero irrimediabilmente "sottosviluppati" e

avessimo scremato le classi bocciandone alcuni. Così, per mediare e ottenere la fiducia dei genitori, introduciamo i "gruppi di livello", riducendo le ore dedicate alle attività più creative e di laboratorio. Si lavora in contemporaneità con piccoli gruppi misti a prescindere dall'età e dalla classe per strutturare abilità di base e strumentali. Cerchiamo un dialogo con i docenti più aperti della scuola media e incontriamo in assemblee pomeridiane gli ex alunni per capire i loro disagi e difficoltà, aiutando il parroco nel doposcuola che ha istituito con l'apporto di ragazzi delle superiori.

Il culmine della tensione viene raggiunto nel maggio 1974 all'indomani della strage di Brescia. La direttrice sostiene che il lutto nazionale con chiusura delle scuole riguarda solo gli alunni, e mantiene un collegio docenti convocato nel pomeriggio. Il gruppo di Torre di Fine si presenta dichiarando che avrebbe partecipato alle operazioni del collegio solo con la presenza fisica passiva. Ci gridano "fascisti!", si evoca il Cile, vola qualche parola di troppo. Il collegio docenti viene presidiato dai carabinieri. La direttrice fa affiggere all'albo dei plessi un documento che attacca la professionalità degli insegnanti Scibelli e Carlon in particolare. Ci dobbiamo presentare a un'infuriata assemblea di docenti in cui i rappresentanti dei sindacati scuola CGIL e SINASCEL (CISL) riescono in qualche modo a comporre il conflitto. La pubblicazione su "l'Unità" di un articolo di Riccardo Carlon dal titolo *Nel circolo notoriamente conservatore di Eraclea*, accende ancor più il clima. Una tregua viene comunque raggiunta, e noi tentiamo di spostare l'asse del dibattito a livello provinciale, dove nel frattempo sono nate nuove scuole a tempo pieno, a Mira (S. Maria in Campis), Oriago, Spinea (Fornase), al Cep a Campalto (Mestre), alla Scuola Battisti di Mestre dove è diventato direttore didattico Aulisio, a Punta Sabbioni (sul litorale), a Serrai di Portogruaro, alla Scuola Goldoni di Catene (Marghera), a Chioggia, perfino una seconda scuola a tempo pieno a Eraclea, nella frazione di Stretti!

Con i concorsi degli anni Settanta vengono immessi in ruolo giovani insegnanti che scelgono intenzionalmente il tempo pieno. Non c'è collegio dei docenti, consiglio di circolo o di istituto nella scuola media, consiglio distrettuale, assemblea di genitori, in cui almeno una volta non si discuta e venga proposto, anche se da minoranze, spesso con dibattiti accesi, di istituire un'esperienza di tempo pieno. Le zone più sensibili in cui si radicano esperienze sono il mirese, il miranese, Marghera (Venezia centro storico e Mestre apriranno successivamente).

Il tempo pieno apre di per sé prospettive di integrazione con agenzie educative del territorio, con i gruppi più avanzati di genitori sul piano culturale e sociale

(si tratta spesso di sindacalisti). Molti genitori giovani sono attratti da un modello di "interezza" del bambino che nel tempo pieno si evidenzia grazie alla possibilità di sviluppare una pluralità di linguaggi.

La "scuola integrata"

Nel frattempo si ha la vittoria dei partiti di sinistra alle elezioni del '75 in molte grandi città del nord e del centro. Diversi assessori alla pubblica istruzione delle nuove giunte sono orientati al rinnovamento della didattica e dell'organizzazione scolastica. Vengono aperti servizi per l'infanzia e per le scuole, ad esempio a Torino, Roma, Genova, Firenze, e anche a Venezia, dove vengono attivati gli Itinerari Educativi con convenzioni con luoghi di cultura, di spettacolo, musei, strutture produttive, reti del terziario e dei servizi, impiegando con rinnovate funzioni il personale del doposcuola comunale.

Giovani insegnanti vicini al MCE si fanno portatori di proposte e contribuiscono all'elaborazione di percorsi didattici nella città, ponendosi al servizio dei Comuni. È il caso di Torino ma anche di Venezia dove, con la collaborazione di Lorenzo Bonometto, Ubaldo Rizzo, Quintilio Marini, Maria Campanella, Chiara Contarini, Roberto Albarea e altri, si struttura la prima mappa della futura rete di Itinerari su richiesta dell'assessore Laroni.

Sembra davvero che il *sistema formativo integrato* scuola-territorio, di cui si inizia a parlare e a scrivere da parte di pedagogisti (F. Frabboni, F. De Bartolomeis, R. Laporta), grazie a un circolo virtuoso scuole-associazioni-istituzioni-famiglie, possa realizzarsi ed estendersi.

Insegnanti del sindacato scuola e del MCE girano in provincia per illustrare a genitori e colleghi le opportunità nuove offerte dal tempo pieno e dalle cosiddette "attività integrative" o, come si iniziano a chiamare, "laboratori". Da Burano a Venezia, da Quarto d'Altino a Camponogara, da S. Maria di Sala a Portogruaro, serate si susseguono a serate per raccontare e promuovere un nuovo modo di fare scuola ed educazione.

Due sono fondamentalmente le obiezioni che vengono rivolte ai relatori: i genitori contadini e operai manifestano preoccupazione per una scuola che non consentirà ai loro figli quel "salto" sociale che essi, anche per effetto dell'estensione dell'obbligo (anche se in diverse situazioni periferiche è ancora elevato il fenomeno dell'evasione) vogliono per i loro figli. Mentre genitori della piccola e me-

dia borghesia sono più preoccupati dalla struttura oraria di una scuola articolata sull'intera giornata, del tempo sottratto alla famiglia o alla libertà di esperienza, gioco, concentrazione su di sé.

Spesso confrontandoci analizzavamo tali affermazioni, cercando di distinguere quanto fossero effetto di una visione "proprietaria" dei figli (era nato da poco il C.G.D., Coordinamento genitori democratici, per opera di Gianni Rodari, che invitava dal "Giornale dei genitori" a non rinchiudersi dentro la porta di casa, perché "c'è una scuola grande come il mondo"). Oppure quanto ci fosse di manipolazione politica soprattutto in piccoli comuni come quello di Eraclea, dove persisteva la diffidenza del partito politico di governo verso i maestri "comunisti", o a Santa Maria di Sala, dove il fattore scatenante di una reazione contro i maestri e il "nuovo" insegnamento fu l'adozione di libri di testo più aperti e meno nozionistici e, addirittura, l'inserimento in una classe di un alunno disabile. Ma non solo nei piccoli comuni, se, come afferma Ettore Aulisio nell'intervista fattagli all'archivio storico, anche a Venezia "i genitori delle associazioni cattoliche, temendo che i doposcuola così come erano stati impostati dalla giunta di sinistra fossero la premessa del tempo pieno, cercarono di ostacolarli chiedendo al comune l'istituzione di corsi di ginnastica e inglese."

Noi in ogni caso eravamo convinti che "ciò che a nostro parere garantirà il successo dell'esperimento della scuola a tempo pieno è la necessità storica di questo tipo di ristrutturazione della scuola italiana, una necessità che diviene ogni giorno più vitale per lo sviluppo industriale del nostro paese e che per questo dovrà, nonostante tutto, realizzarsi"[5].

La realtà ci smentisce ben presto.

Nella settimana di Pasqua 1976 il MCE in collaborazione con il comune di Reggio Emilia organizza un grande convegno, "La scuola a tempo pieno". Centinaia di partecipanti provenienti da varie parti d'Italia si confrontano e studiano strategie per l'estensione delle opportunità consentite dalla Legge 820 (in particolare la piena contitolarità, la stabilizzazione del doppio organico, l'apertura delle classi per le attività integrative, la corresponsabilità di entrambi i docenti, i libri di testo, il rifiuto di collocare le discipline in una gerarchia di valore, la valutazione, il rinnovamento contenutistico e curricolare attraverso la metodologia della ricerca; l'asse nel frattempo si spostava dalla creatività ed espressività all'area logico-matematico-scientifica). I "modelli" più ascoltati sono quelli delle scuole torinesi, indubbiamente più avanzate in quanto i giovani insegnanti sono studenti universitari o laureati e introducono nuove discipline o nuove prospettive

epistemologiche con cui guardare alle discipline (storiografia francese, approccio interdisciplinare e strutturalistico, nuove matematiche, linguistica e teoria della comunicazione di Chomsky, Jakobson, semiotica, nuova critica artistica). Un grande fascino e un grande incentivo a trovarsi per studiare assieme, per cercare risposte e soluzioni ai problemi di condizionamento e di demotivazione di molti alunni[6]. Ma proprio da Torino arriva la prima doccia fredda: Fiorenzo Alfieri, neo-assessore, e diversi membri del gruppo MCE, trovando condivisione negli assessori di altre città, ci mettono in guardia dall'illusione che il tempo pieno sia automaticamente generalizzabile ed estendibile, sia per i costi che il Ministero non è in grado di sostenere in tempi di politica recessiva (si sarebbe dovuto automaticamente raddoppiare l'organico degli insegnanti elementari italiani) sia per i costi di adeguamento degli spazi scolastici per i comuni (eravamo ancora nell'epoca del boom demografico con scuole che esplodevano, con doppi o tripli turni) per creare mense, laboratori, saloni per attività comunitarie, attrezzature moderne e adeguate a sperimentare la realtà tecnologica e le possibilità comunicative attuali. L'alternativa che propongono è di aprire la città alle scuole, facendo uscire le scuole dagli edifici scolastici, con visite a musei, esperienze di animazione e teatro nei teatri, con soggiorni in strutture adeguate e con la presenza di operatori esperti di un settore in fattorie o campi scuola ecc. Una scuola "integrata", insomma, quale quella descritta da Canevaro alcuni anni dopo in *Facendo finta di insegnare*[7].

Nonostante questa "doccia fredda", per noi confinati nell'isoletta del nostro piccolo paese rurale veramente alla "fine" del mondo, si apre una nuova prospettiva con l'arrivo di giovani maestre che avviano l'esperienza di tempo pieno in una frazione vicina, a Stretti, con cui ci coordiniamo settimanalmente. Iniziamo un'intensa collaborazione anche con le altre scuole: organizziamo mostre dei lavori a Catene, Concordia Sagittaria, Spinea, Eraclea, Camponogara, Venezia, ovunque degli assessori o qualche docente universitario siano disponibili e interessati a leggere, suggerire, dialogare. L'intenzione, oltre che volta allo scambio e alla "cattura" di nuove idee e proposte (nate ad esempio dalla partecipazione a corsi di animazione teatrale organizzati dalla Biennale ragazzi, o a *stages* del MCE), è di restituire ai genitori e al "sociale organizzato" (come allora si definivano le istituzioni locali, i consigli di quartiere, le biblioteche) un'immagine il più possibile concreta di come nel tempo pieno si possano sviluppare al meglio le diverse dimensioni della personalità del bambino. Troviamo spesso incomprensione se non boicottaggio da parte degli ispettori periferici, che ci accusano di pressappochismo, di sottovalutare le discipline "forti" privilegiando un fumoso "plurilinguismo" – loro inten-

dono il fumetto, il linguaggio non verbale, l'immagine, noi parliamo di centralità della comunicazione umana nella varietà e diversità di codici, incluso lo sviluppo del linguaggio parlato. La tensione si fa elevata quando chiedono di tenere i coordinamenti il sabato mattina e non a metà settimana dopo il termine delle lezioni, interpretando in tal modo la disposizione legislativa che recita che la scuola elementare "funziona su sei giorni". Noi ribadiamo che è una disposizione superata in quanto operiamo su cinque mattine ma anche su cinque pomeriggi. Il conflitto prosegue per anni, e vi si aggiunge da parte degli ispettori l'insistenza su prove di valutazione "oggettive" della qualità del nostro lavoro, che rifiutiamo fin quando è possibile, perché non capiamo perché solo le scuole a tempo pieno debbano sottoporsi a tale valutazione. In realtà gli ispettori avrebbero dovuto compiere una verifica dell'andamento della sperimentazione al termine del primo triennio dal suo avvio, nel '75-76. Ma i risultati di tale verifica sono stati comunicati molto parzialmente, limitandosi a ratificare orari, numero di docenti, attività dichiarate dalle scuole. Ancora oggi ci si chiede se si possa davvero considerare "sperimentazione" un percorso avviato in quel modo, senza un progetto alla base, senza risorse, con indicazioni puramente strutturali e non pedagogiche né metodologiche, senza forme di comparazione e controllo adeguate.

Il Coordinamento sindacale provinciale: luogo di elaborazione o strumento di autotutela?

È per sopravvivenza e autodifesa, ma non solo, che si costituisce il Coordinamento sindacale provinciale CGIL Scuola del tempo pieno, aperto anche agli altri sindacati. Ci incontriamo – per fare un 'dispetto' agli ispettori? – di sabato pomeriggio. "Angioletti, scemo, scemo, giù le mani dal tempo pieno!", "Ispettore Donadi, non ti hanno nominato cane da guardia del proletariato!" sono gli slogans che risuonano per le calli durante la manifestazione che ci porta, in quell'autunno 1979, davanti al Provveditorato a Rialto.

Il Coordinamento sindacale ha la funzione di non farci sentire isolati, ma anche di studiare. Molti nuovi insegnanti sono nel frattempo entrati in ruolo con il concorso del 1975-76, e anche a Torre di Fine c'è un notevole ricambio. Entrano nella scuola Domenico Canciani, Diana Cesarin, Paola Flaborea, Lucia Minetto, Ivana Bragato, Lori Zanetti, Mara Moretto e altri. Alcuni insegnanti fondatori del tempo pieno a Torre di Fine si trasferiscono nella nuova esperien-

za di Oriago, dove il comune ha costruito una nuova scuola articolata in spazi che consentono la mobilità, lo scambio, il lavoro in gruppi e la cui direttrice Rosalia Di Blasi è da sempre favorevole alla sperimentazione e all'innovazione. Il lavoro di preparazione degli insegnanti si basa sul *team teaching* con una costante autoformazione per ambiti – linguistico, logico-matematico, scientifico, storico – prefigurando quella "specializzazione" che è all'origine della riforma modulare. L'idea è che le proprie competenze didattiche e disciplinari possono essere "spese" con più gruppi di alunni, con un interscambio fra docenti di area. Rizzo, Carlon, Scibelli, Bianco, Conti, provenienti da Torre di Fine, sono tra i propulsori di una tale organizzazione cooperativa.

Ma il gruppo di insegnanti più attivo in quegli anni è senz'altro quello della scuola "Vivaldi" di Fornase (Spinea), un gruppo giovane molto coeso che, ispirandosi allo strutturalismo e alle proposte di De Bartolomeis[8], organizza la scuola come un sistema interdipendente che ruota attorno alle attività di laboratorio prescindendo dall'insegnamento disciplinare, procedendo dall'individuazione di un ambito di indagine alla raccolta di informazioni, elaborazione di ipotesi, progettazione di modelli e oggetti o processi da mettere in atto per realizzare una determinata sequenza operativa. Il laboratorio è, insieme, teorico e pratico, teso a sviluppare la lingua orale e scritta, la logica, le capacità progettuali e manuali: come è avvenuto con il laboratorio di tessitura, si opera per la costruzione di libri, per la drammatizzazione teatrale di miti e leggende, la coltivazione e l'allevamento di piante ed animali, la sonorizzazione con strumenti costruiti dai bambini. Le attività di laboratorio vengono riprese e documentate, le discussioni trascritte e stampate e restituite agli alunni e alle famiglie.

A nostra volta, a Torre di Fine ci sentiamo forti della frequentazione MCE che ci "garantisce" sulla correttezza metodologica, scientifica, pedagogica: portiamo le proposte di Domenico Parisi sulla grammatica semantica, Tullio De Mauro sulla lingua, Tullio Seppilli e Paola Falteri sull'antropologia e le scienze umane, Luisa Passerini, Piero Brunello e altri sulla storia orale e la cultura materiale.

Non sempre idilliaci sono i rapporti con i nostri rappresentanti sindacali: ci sono delle discussioni molto accese sulle posizioni contrattuali, i rapporti fra il tempo pieno e le altre situazioni scolastiche, la possibile strategia per un ampliamento del tempo scuola nell'impossibilità di una generalizzazione a tempi brevi del tempo orario di 40 ore settimanali, l'opportunità di organizzare uno sciopero, la politica delle confederazioni. In particolare con Maurizio Angelini, poi con Fabio Comunello, i rapporti sono a volte tesi. Alcuni di noi, più "extraparlamentari"

di altri, sono visti con un certo sospetto. La partecipazione delle scuole a tempo pieno della provincia, però, è sempre alta e convinta alle manifestazioni indette dalla CGIL scuola.

Una fitta rete di collaborazioni, suggerimenti, proposte, è nata, ben oltre l'orario scolastico e le miserie succedutesi poi a livello contrattuale. Si ha realmente l'impressione di fondare una nuova era della scuola dal di dentro, ci si sente "sperimentatori" sul terreno sociale. In alcune scuole si leggono e si discutono opere pedagogiche e sociologiche con i genitori, si organizzano assieme biblioteche ed eventi.

L'emanazione della legge 517 del 1977 non ci coglie impreparati e viene accolta con entusiasmo. Una legge che finalmente abolisce i voti numerici, consente di tradurre in giudizi le osservazioni degli insegnanti, non insegue un'illusoria "oggettività"; consente l'adozione delle biblioteche alternative al libro di testo, ufficializza le classi aperte e la collegialità docente, apre la strada all'integrazione degli alunni in situazione di handicap; indica quale dovere di tutti gli insegnanti la programmazione, la scelta di obiettivi, la conseguente finalità formativa e non sanzionatoria della valutazione. Una legge, quindi, avanzata, forse la più avanzata in Europa.

Si torna però ad aprire un conflitto con gli ispettori: noi sosteniamo che, come avevamo sostituito i voti numerici con il voto unico per favorire invece l'autovalutazione, il "premio" per l'esecuzione di compiti è insito nel lavoro stesso svolto e non deve essere sottoposto a ulteriori stimoli esterni artificiosi. La gamma di giudizi (ottimo, sufficiente, discreto) prevista dalla scheda del ministro Malfatti non ci soddisfa, perché carica di ambiguità e possibili malintesi e incomprensioni. Per cui propendiamo per il giudizio unico – la scelta di un unico termine – e la compilazione a più mani e secondo più punti di vista di un profilo globale sulle potenzialità, le risorse, le difficoltà degli alunni, da allegare alla scheda.

Il contenzioso è lungo e si risolve con un intervento ispettivo che ci costringe a rivedere la scelta. A Eraclea concordiamo, esausti, a inizio luglio 1978, per una gamma di giudizi da alternare negli spazi relativi alle diverse discipline – tre termini in luogo di uno, così come anni prima con altri insegnanti avevamo concordato di impiegare una gamma di voti dal 7 al 9; ma qui fare la media non è possibile, quindi nei fatti l'attribuzione a una disciplina di un 'livello' non viene calibrata sulle reali potenzialità dell'alunno, in quanto riteniamo insufficiente tale forma di valutazione e puntiamo invece su un profilo più ampio allegato alla scheda. Altro richiamo, altre mediazioni e sanzione disciplinare finale quando l'ispettore Selem ci chiede le osservazioni sistematiche previste dalla legge, ma

che nessuno dei nostri colleghi 'del tempo normale' compila (anzi molti ricorrono a timbri per assegnare i giudizi), con i genitori più giovani e curiosi schierati davanti agli armadi che contengono le prove di verifica e i quadernoni dei loro figli che non intendono siano consegnati nelle mani dell'ispettore. Con questi genitori nell'inverno del 1981 festeggiamo, assieme agli ex-allievi, il decennale dalla nascita del tempo pieno: canti, una commedia veneziana con una compagnia di Chioggia, una mostra fotografica e didattica, un dibattito pubblico.

Abbiamo l'impressione di aver ben radicato l'amore per la nuova scuola e la comprensione di quanto veniamo facendo. Anche albergatori di Eraclea mare, piccoli imprenditori, amministratori, si rivolgono a noi con minor reticenza e sospetto. Il clima è molto più rilassato e si può davvero parlare con molte famiglie dei reali problemi dei loro figli, affrontare assieme la ricerca di soluzioni. A scuola si organizzano "feste della pace" con la partecipazione del paese, diverse mamme intervengono nelle attività di laboratorio, si organizzano corrispondenze e visite reciproche con una scuola del nord della Francia, soggiorni in montagna con esperti naturalisti.

Nel frattempo il Coordinamento sindacale si è allargato ad altre province (Padova, Treviso, Vicenza), dove però il numero di scuole a tempo pieno è molto inferiore rispetto a quelle in provincia di Venezia. Il dibattito si concentra sulla forma del laboratorio e sul tempo e spazio che occupa nell'economia della giornata scolastica, che va, secondo noi, pensata per essere il più possibile varia e stimolante, senza scandire rigidamente le attività strumentali al mattino, i gruppi laboratorio al pomeriggio. Emergono parecchie resistenze all'attivazione di laboratori. Insistiamo, forti della lettura di De Bartolomeis[9], che i laboratori devono avere di base un progetto e un percorso comune che si articola poi nelle diverse diramazioni, il piano di sviluppo deve essere la conoscenza complessiva della realtà umana (quello che Bruner chiama il "curriculum di conoscenza dell'uomo") nei rapporti con l'ambiente, con il mondo, con gli oggetti, gli uomini, i popoli, le culture. La forma conoscitiva che ci sembra vada strutturata è omologa a quella di un percorso di laboratorio: dall'ideazione all'esperienza alla costruzione, da questa alla *modellizzazione*, alla ri-problematizzazione, alla nuova esperienza, al confronto con gli altri, con modalità ricorsive, ampliando via via le conoscenze. In ogni caso, non si tratta di "lavoretti", di attività simili alle tecniche dei corsi di doposcuola. Il progetto va condiviso da tutti gli insegnanti della scuola e i gruppi che si costituiscono devono essere periodici e prevedere una rotazione, mensile o bimestrale, così che tutti i bambini usufruiscano del complesso delle proposte.

Non in tutte le scuole si attua un simile percorso, ma un grosso nucleo delle scuole a tempo pieno di Venezia condivide tale impianto. Mano a mano che nascono nuove scuole, assistiamo però a una specie di riduzionismo rispetto al percorso descritto: per compiacere le richieste dei genitori a volte si attivano percorsi o eventi più di prestigio che di qualità del tessuto pedagogico (corsi di inglese, o di tedesco nelle zone limitrofe alle spiagge, danza o altre attività ginniche, attività tese a uno spettacolo, a una mostra di fine anno). Le scuole "storiche" – Torre di Fine, Fornase, Catene, Oriago, Punta Sabbioni, Stretti – propongono di organizzare a Segusino (TV) un convegno sul progetto di tempo pieno per definire linee operative comuni. Si pensa di catturare l'attenzione di altre scuole del circondario, così da estendere l'esperienza alle province limitrofe, grazie alla presenza di ispettori moderatamente innovatori. Il convegno invece non produce particolari ripercussioni, nonostante la forte sindacalizzazione CISL degli insegnanti presenti. Un numero di Cooperazione Educativa del 1981 contiene un bilancio del convegno. Complessivamente l'iniziativa non riscuote la stessa risonanza del convegno di anni prima a Eraclea.

L'evoluzione

Ma arriviamo ad anni in cui la scuola a tempo pieno si sente chiamata in causa, anche nella nostra regione, a seguito dell'istituzione da parte del ministro Bodrato (che suscita molte speranze alla sua nomina per la sua collocazione nell'area più disponibile al dialogo della DC e in quanto fratello di due maestre AIMC) della commissione per la scrittura di nuovi programmi. Una commissione costituita da esperti di vari settori disciplinari, da Sabatini a Parisi, da Guidoni a Bernardini, quindi da personalità competenti e sensibili anche alle modalità di apprendimento.

In molti incontri a Venezia veniamo interpellati dai partiti di sinistra e dal sindacato per formulare pareri e proporre aspetti qualitativi per noi irrinunciabili, incontri a cui partecipano Rizzo, Carlon, Aulisio, Morandina, Bertelli, gli insegnanti di Fornase.

Ognuno di noi caldeggia particolari aspetti che ritiene debbano costituire il bagaglio di un ragazzo verso il 2000: dal linguaggio parlato alla riflessione linguistica, dalla lettura come comprensione alla pluralità testuale, dall'informatica all'ecologia, dalle scienze umane e sociali all'economia, ai linguaggi audiovisivi.

Ritroveremo poi nel testo dei programmi del 1985 parzialmente tali aspetti e soprattutto un'idea di scuola, quella della convivenza democratica, della valorizzazione delle differenze, delle diversità che non devono tradursi in differenze, del rispetto della cultura e dell'identità del bambino, del parlato e dell'ascolto, delle educazioni delle diverse forme di intelligenza come aveva sostenuto Hovard Gardner, dell'*alfabetizzazione culturale* a fronte dell'obsoleto "leggere, scrivere e far di conto". Ma soprattutto è la lettera di trasmissione al ministro Falcucci (che, con i suoi tagli al testo programmatico, scrive all'epoca Francesco Tonucci, ha "rinfanciullito" la scuola) dell'on. Fassino, presidente della commissione, che puntualizza le condizioni irrinunciabili, ad essere accolta con favore dal mondo attivo della scuola: la condizione di base è *un'estensione del tempo scuola* non più solo concentrato al mattino come continua ad essere nelle classi a 24 ore e l'impossibilità di continuare ad affidare ad *un unico insegnante (tuttologo)* la complessità dei saperi e delle discipline in un'epoca di grande accelerazione della circolazione di conoscenze: di qui l'esigenza di una pluralità di figure docenti. È il progetto di scuola a garantire l'unitarietà e la non settorializzazione.

Il piano pluriennale di aggiornamento che segue al D.P.R. di varo ufficiale dei programmi, che prevedeva una formazione obbligatoria di tutti gli insegnanti sui testi delle discipline, ben più ampi e complessi dei precedenti del '55, vide coinvolti molti insegnanti di scuole a tempo pieno che portavano quale esperienza viva la loro concezione di apprendimento attivo e costruttivo e la loro pratica di laboratorio, trasferita anche nelle discipline intese come repertori di conoscenze stratificate nel tempo da scoprire e aggiornare via via.

L'IRRSAE Veneto, molto opportunamente, al termine del PPA varò un piano di formazione (FOREMAS) per gli insegnanti e per direttori didattici (FOREPRINT) sulla conduzione d'aula, sulle relazioni educative, sulla riflessività in merito alla professione (contemperando un eccesso di cognitivismo che poteva prodursi a seguito di una lettura solo disciplinaristica). Non a caso il personale distaccato all'IRSSAE, Luisa Tosi e Gualtiero Bertelli in primis, proveniva dal MCE o da esperienze di tempo pieno.

Si entra in una fase in cui, alla luce delle ipotesi di riforma degli ordinamenti scolastici, che si produrrà con la legge 148 del 1991 (ministri Galloni e Russo Jervolino), si attua un congelamento dei contingenti di personale assegnato al tempo pieno, per esigenze di contenimento della spesa pubblica. In base alle finanziarie si possono istituire nuove classi prime solo nella stessa misura delle quinte uscenti. Nel coordinamento sindacale si è vivacemente dibattuto il problema specializza-

zione docente/globalità dell'intervento educativo. Con l'organizzazione modulare (che in alcune città si estende anche al tempo pieno con modalità di rotazione dei quattro insegnanti corrispondenti a due classi in ambedue le situazioni e suddivisione degli ambiti, che nel tempo pieno non era fino ad allora molto frequente) si apre una nuova storia che vede convivere spesso nella stessa scuola entrambi i modelli con orari diversificati da gruppo di classi a gruppo di classi.

Oggi il tempo pieno di Torre di Fine non c'è più. Nemmeno quello di Stretti. Sono le due uniche scuole "storiche" tornate a un'organizzazione preesistente alla nascita del tempo pieno. Gruppi di genitori manovrati abilmente da "intellettuali organici" hanno convinto le famiglie dei due paesi in massa a rifiutare quel tipo di scuola. Credevamo fossero rigurgiti di un'epoca arcaica, mentre era "il nuovo che avanza" (con veemenza e prepotenza si è imposta una visione familistica e privatistica, gelosa delle prerogative dei genitori e che considera come primaria l'esigenza di far emergere il/la proprio/a figlio/a). La storia politica successiva ci ha purtroppo bruscamente risvegliato. Anche in altre situazioni il tempo pieno non è particolarmente vivo e mordente. C'è una certa stanchezza, e molti sono stati nel tempo i modelli paralleli o gli pseudomodelli. Quella che è venuta meno in particolare è la pratica del laboratorio, che sembra diventata impossibile in molte situazioni. L'introduzione della Religione cattolica, della lingua inglese, gli sciagurati periodi Moratti e Gelmini con le scomposizioni che hanno immesso e la svalorizzazione dei docenti, la stessa legge sull'autonomia (che tutto è stata fuorché pedagogica, organizzativa e di ricerca), la *comprensivizzazione* che ha spesso penalizzato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il neocentralismo istituzionale, hanno smontato energie e fatto decadere la progettualità che aveva animato le scuole fino agli anni Novanta. Ma le cause non sono soltanto queste, e occorrerebbe una seria riflessione sulle risposte della scuola ai vecchi e nuovi bisogni di formazione nel tessuto sociale veneziano e sulle aspettative dei "nuovi' genitori" e soggetti sociali rispetto al servizio pubblico e al tempo pieno.

Noi credevamo...

Molte persone che hanno generosamente dato tempo ed energia alla scuola pubblica non ci sono più, di molta parte di storia si è smarrito il ricordo. Forse narrare anche se con un'ottica molto parziale ciò che poteva essere e che è stato può servire a suscitare pensieri e riflessioni e a ripartire, se le condizioni prossime

future lo consentiranno. Ma chi lo racconterà ai nuovi insegnanti e alle nuove famiglie, e al territorio a cui quelle prospettive erano rivolte e che solo molto parzialmente ha saputo integrarle nel tessuto sociale?

[In memoria del collega e compagno di tante battaglie Riccardo Carlon, che tanto ha dato alla scuola veneziana]

Note

1. Ca' Emiliani era allora un quartiere di Marghera di grande degrado urbano.
2. *Un'analisi sul tempo pieno*, in "Didattica", supplemento a "Riforma della scuola", n. 8, 1972-73.
3. Mostra *L'ape operaia* a cura del collettivo insegnanti-operai di Genova, 1969-70.
4. J.S. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1972; Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
5. *Un'analisi sul tempo pieno*, cit.
6. F. Alfieri, M. Colombo, L. De Leon, G. Giardiello, O. Papa Landucci, S. Strata, *Professione maestro*, SEI, Torino 1975-77, 3 voll.
7. A. Canevaro, *Facendo finta di insegnare*, La Linea, Padova 1978.
8. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
9. F. De Bartolomeis, *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano 1981.

Nascita di un "tempo pieno" a Mira (Venezia). Fotografie

A cura di Gualtiero Bertelli

Anno 1965, più o meno il 15 settembre. Da qualche giorno ho scelto la mia sede definitiva di servizio: Mira centro, scuola elementare Ugo Foscolo. Alle 10 e 15 scendo dal pullman della Società Veneta Ferrovie, attraverso la piazza del Municipio dietro al quale sorge la scuola principale di Mira, dalle inconfondibili forme del regime.

Ho chiesto di presentarmi al direttore per avere notizie sulla mia futura classe e una gentile segretaria mi dà le ferali notizie: una quarta mista di 34 allievi, alcuni dei quali provenienti da altre scuole e ripetenti. Spazi a disposizione: una grande aula. Altro? Sì, il giardino. Ma le aule al pomeriggio sono occupate dagli allievi della scuola media di Oriago che attendono che sia completata la loro scuola.

Arriva il direttore, un signore piuttosto anziano, e non si mostra particolarmente interessato a fare la mia conoscenza. Un saluto rapido, qualche raccomandazione di rito, gli orari e arrivederci.

Esco dalla scuola e infilo dritto il portone del municipio. Chiedo dell'assessore alla Pubblica Istruzione e mi conducono da un signore biondo e magro: l'assessore Ruggero Sbrogiò. Mi presento, gli spiego perché ho scelto Mira (c'era un po' di ideologia:"Se ci si può aspettare qualcosa per la scuola questo è più facile che arrivi da una amministrazione di sinistra") e gli magnifico le grandi esperienze che si stanno conducendo nella scuola di base in varie regioni d'Italia, ma specialmente in Emilia. Mi ascolta con attenzione e poi mi chiede: "Quanto costa fare una scuola sperimentale comunale?" "Non ne ho la minima idea, ma il punto non è questo. Ci sono molti nuovi insegnanti che stanno entrando in ruolo e che andrebbero volentieri in un territorio dove fosse possibile condurre esperienze innovative. Se a Mira si creano condizioni favorevoli a tali esperien-

ze, si raccoglierà in questa zona, e nella scuola pubblica, un gruppo di docenti disponibili a sperimentare un modo nuovo di fare scuola". "Bene, ho capito. In linea di massima mi pare interessante, ma adesso abbiamo il problema di fare le scuole elementari e medie a Oriago, le medie a Mira, e di evitare i doppi turni. Poi magari ne parliamo. Tra un po' di anni."

E se ne riparlò in effetti dopo nove anni, quando il tempo pieno passò dalla fase di sperimentazione a quella di generalizzazione attraverso l'applicazione, molto prudente e centellinata, della legge 820 del 1971.

L'anno successivo la mia classe fu di 38 alunni la metà dei quali aveva ripetuto almeno un anno e nella nostra scuola arrivarono i doppi turni.

Dopo il servizio militare, a gennaio del 1969, mi fu assegnata una terza di 28 alunni e le foto riportate in questa rivista si riferiscono a quella esperienza. Alla fine di questa tornata ebbi finalmente una prima elementare e l'anno successivo, con due prime e due seconde, fu avviata l'esperienza del tempo pieno nel comune di Mira.

Malgrado una condizione di lavoro non proprio ottimale ho comunque dato alle mie classi, anche nelle condizioni più complicate, un'impostazione didattica basata sulla ricerca, la discussione, l'atto creativo. In quell'aula, molto ampia ma piena di tavoli, strumenti, corpi di ragazzotti e ragazzotte piuttosto voluminosi, abbiamo dipinto, suonato e cantato, allevato girini, salamandre e criceti, realizzato progetti di ricerca storica ambientale che ci hanno dato l'opportunità di entrare in rapporto con il territorio, la sua storia, i suoi testimoni; abbiamo condotto le prime esperienze di insiemistica, alla quale ero stato indirizzato dal fortunato incontro con Bruno Ciari.

Nel frattempo i nuovi concorsi avevano immesso in ruolo i primi maestri "figli" del sessantotto. L'attrazione del territorio mirese verso molti di questi fu forte, anche per il lavoro di alcuni insegnanti e della direttrice del Circolo di Oriago, Rosalia Di Blasi Burzotta, per molti anni poi punto di riferimento degli Itinerari Educativi del Comune di Venezia.

Quando i decreti applicativi della 820 furono pubblicati e le disponibilità di sezioni furono dichiarate, eravamo nel mese di luglio del 1974 ed erano appena entrati in funzione gli organi collegiali introdotti dai decreti delegati, Mira si dichiarò pronta ad attivare il maggior numero possibile di classi, gli organi collegiali assunsero le delibere necessarie, l'Amministrazione Comunale si impegnò a fornire i servizi e un finanziamento piuttosto significativo per quei tempi (300.000 lire a classe, oltre ai servizi) e per Mira centro, dove c'erano ancora i

doppi turni, prese in affitto un ex collegio di proprietà della Curia di Venezia, dove la nostra esperienza ebbe il suo faticoso e fantasioso avvio.

Quell'anno alla nostra provincia furono assegnate 20 classi a tempo pieno; 16 di queste furono attivate nel territorio di Mira.

A settembre, quando la nuova esperienza ebbe inizio, i miei ragazzi avevano sette anni e frequentavano la seconda elementare. La quinta l'abbiamo iniziata e conclusa nella nuova scuola costruita proprio per il tempo pieno con una intensa partecipazione di insegnanti e ragazzi alla sua progettazione.

Mira, 12 gennaio 2013

Bambini che suonano.

Lavoro in aula.

Lavori all'aperto.

Le interviste.

Un alunno osserva del materiale in un cantiere.

Formidabile, quella scuola. Come nacque il "tempo pieno" a Sant'Angelo di Piove di Sacco (Padova)

A cura di Maurizio Angelini

ABSTRACT

A S. Angelo di Piove di Sacco (Padova) la richiesta di attivare una scuola sperimentale a tempo pieno per rispondere ai bisogni di una società in rapido sviluppo industriale viene dall'amministrazione comunale. Nella scuola media – intitolata a papa Giovanni XXIII – una preside ebrea e antifascista si circonda di un gruppo di giovani docenti appena usciti dall'università di Padova. Il Comune garantisce servizi – la mensa, la biblioteca – e gli insegnanti aprono la scuola all'ambiente locale e al mondo, portano in classe i giornali e il cineforum, sperimentano nuovi modi di insegnare e di studiare.

Agli inizi degli anni Settanta nel Comune padovano di Sant'Angelo di Piove di Sacco – oggi circa 9.000 abitanti, a poco più di 15 chilometri dalla città – parte un'esperienza di scuola a tempo pieno nella Scuola Media intitolata, come tante di quegli anni, a Papa Giovanni XXIII.

Ne abbiamo riparlato con alcuni dei "soci fondatori" di quella avventura, oggi tutti di età compresa fra i 65 e i 73 anni, quindi pensionati: Sergio Basalisco, che dopo Sant'Angelo ha fatto il formatore all'Istituto Regionale di Aggiornamento e Sperimentazione del Veneto (IRRSAE) e poi il dirigente scolastico; Mario Fiorin, anche lui passato dall'insegnamento alla presidenza in diverse scuole Medie e Superiori del Padovano; Flavia Randi, insegnante in città, dopo l'esperienza del tempo pieno a Sant'Angelo; Daria Zangirolami, prima formatrice all'IRRSAE e poi per lunghi anni dirigente scolastico (ha chiuso la carriera al "Tito Livio" di Padova). Ha curato il coordinamento della ricerca e le interviste Maurizio Angelini.

Innovazione organizzativa, culturale e didattica nella Scuola Media di Sant'Angelo di Piove

di Sergio Basalisco

È durata a lungo l'opposizione del nostro sistema scolastico al dettato costituzionale degli otto anni di istruzione obbligatoria, gratuita e volta a "rimuovere gli ostacoli economico-sociali che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3 della Costituzione). Se ancora nel 1963, alla vigilia dell'istituzione della *scuola media unica,* il 35% dei ragazzi italiani lasciava gli studi dopo la licenza elementare, a Sant'Angelo la scuola elementare e la rinnovata secondaria inferiore convergevano nel contrastare la piena scolarizzazione: su 113 alunni che nel 1960 iniziano la prima elementare, non più del 40% arriva regolarmente alla licenza media nel 1968 e negli scrutini del giugno–settembre 1969 la scuola media respinge più del 10% dei suoi studenti.

In questa realtà a partire dal 1969-70 si combinano fattori di promettente discontinuità. La preside Elena Zaglia, ebrea ed antifascista, stimata dalla popolazione locale e dagli insegnanti, unisce ad una lunga esperienza professionale la disponibilità intellettuale a scoprire un modo nuovo e partecipato di gestire la scuola. Boom demografico e avvicendamenti immettono nella scuola una nuova tipologia di insegnanti, mediamente giovani, iscritti o simpatizzanti dei sindacati confederali e soprattutto affascinati dalla provocatoria proposta di don Milani e della sua scuola di Barbiana: farsi *nuovi* per essere all'altezza dei bisogni dei *nuovi* alunni, accogliere le diversità dei ragazzi e dei loro contesti culturali, progettare interventi adatti a far sì che le diversità non si traducano in disuguaglianza di opportunità, educare all'apprendimento cooperativo e all'esercizio della sovranità popolare, aprire la scuola alla partecipazione consapevole dei genitori e alla comunità territoriale. Il modello milaniano ispira in qualche misura anche la politica scolastica della giunta comunale che fornisce concreto appoggio alla sperimentazione con i servizi e la strumentazione che le sono indispensabili. Il ministro Misasi, responsabile pro-tempore della Pubblica Istruzione, con la *Lettera ai docenti* dell'agosto 1970 manifesta inedite aperture:

> è opportuno lasciare agli insegnanti e ai consigli di classe maggiore libertà di organizzazione dei programmi scolastici... vanno avviati esperimenti di collaborazione tra le varie componenti della vita scolastica (insegnanti, allievi, famiglie)... si può suggerire l'introduzione di forme valutative nuove, diverse da quelle puramente aritmetiche.

poi confermate ed estese con la Supercircolare del 20.09.1971:

> tenendo conto degli oneri economici che gravano sulle famiglie, sarà opportuno evitare ogni adozione di testi e manuali che non siano necessari nel normale quadro dell'azione didattica... la scuola miri ad una progressiva educazione all'uso del giornale, alla sua lettura critica, alla disponibilità ad una più ampia raccolta di elementi d'informazione, all'analisi e al dibattito sulle notizie che esso presenta... sembra opportuno procedere immediatamente in via sperimentale all'attuazione di un nuovo modo di presenza nella famiglia nell'istituzione scolastica, con l'impegno comune a promuovere un aperto dibattito, volto ad approfondire criticamente la problematica pedagogica e a definire reciproche responsabilità a livello di riflessione, programmazione e verifica.

Alla "Giovanni XXIII" la revisione del modello organizzativo e gestionale opera in duplice direzione: ipotizzare-discutere-sperimentare l'innovazione pedagogico-didattica in ambito sistematicamente collegiale in modo da superare la tradizionale impostazione privatistica dell'insegnamento da un lato e dall'altro consentire ai genitori e alla comunità locale di prender parte al dibattito su una ri-progettazione formativa che si propone di essere coinvolgente in quanto resa tendenzialmente comprensibile e trasparente, coerente con l'evoluzione culturale e civile del Paese. Il Collegio docenti delibera ripetutamente (13.10.1970 e 14.04.1972) affinché la pianificazione e la conduzione della sperimentazione didattica siano affidate ai gruppi disciplinari di docenti (che prefigurano gli odierni dipartimenti) e ai consigli di classe e interclasse aperti alla partecipazione dei genitori. I gruppi disciplinari, dapprima limitati ai due corsi coinvolti nella sperimentazione del tempo pieno e successivamente estesi agli altri due corsi della scuola, si riuniscono periodicamente per elaborare le scelte curricolari, concordare la strumentazione didattica di cui si propone l'acquisizione, provvedere a forme di aggiornamento auto-gestito e connesso all'attuazione della sperimentazione. A titolo esemplificativo vanno ricordate alcune direzioni di lavoro dei gruppi disciplinari. Il gruppo di docenti di materie letterarie analizza una vasta raccolta di elaborati degli alunni per rilevare errori ortografici-grammaticali-sintattici

frequenti e produrre uno schedario graduato da utilizzare in esercitazioni individualizzate, discute e concorda forme di utilizzazione didattica dei quotidiani in classe, seleziona contenuti storici e geografici funzionali a raccordare presente e passato e a fornire spunti a operazioni di ricerca sulla realtà ambientale. Il gruppo degli insegnanti di matematica e scienze condivide il passaggio da programmi articolati per argomenti ad uno studio mirato ad affrontare problemi con un approccio metodologicamente riflessivo e organizzato. Il gruppo degli insegnanti dell'ambito artistico-tecnologico collabora nell'organizzazione di attività volte a sperimentare l'uso dei linguaggi audiovisivi (fotografia, cinematografia, grafica pubblicitaria...). Ma il motore principale dell'innovazione è costituito dal consiglio interclassi dei corsi sperimentali che lavora per classi parallele e si riunisce tre volte al mese per impostare i *piani di lavoro mensili*, verificarne la realizzazione e prospettare i risultati via via raggiunti alle assemblee dei genitori riunite in orari compatibili con gli impegni lavorativi (sabato pomeriggio e/o domenica mattina). Inoltre il Collegio docenti del 24.10.1970 unanimemente delibera, su proposta della preside, l'istituzione del *Consiglio d'Istituto,* chiamato "a sperimentare la partecipazione delle famiglie al governo della scuola" e costituito da rappresentanti dei docenti, eletti dal Collegio, e da genitori eletti dalle rispettive rappresentanze di classe; nella stessa giornata l'istituzione del Consiglio è approvata dall'affollata assemblea serale dei genitori che registra circa 200 presenze.

L'innovazione organizzativa e gestionale già parzialmente messa in atto nel corso del 1970-71 trova una più sistematica definizione nella formale richiesta di autorizzazione ministeriale alla *sperimentazione del tempo pieno,* in due corsi su quattro, deliberata dal Collegio docenti del 27.04.1971 per

a) "venire incontro ai bisogni degli alunni" che richiedono una nuova organizzazione del servizio scolastico e una nuova impostazione didattico-metodologica (sarà messa a punto nel corso dell'estate anche sulla base di spunti forniti dalla emergente rete delle scuole sperimentali: nel maggio 1971 la preside e una delegazione di insegnanti partecipano al convegno nazionale sul tempo pieno di Badia San Salvatore, promosso dalla rivista "Scuola e Città", negli anni successivi un folto gruppo di insegnanti di Sant'Angelo prende parte ad analogo convegno presso la scuola media di Canale d'Agordo);
b) incrementare e migliorare la collaborazione tra scuola-famiglie-ente locale in un istituto programmaticamente attento alla vita e ai problemi della comunità territoriale;
c) riorganizzare il tempo scuola, esteso a 35 ore distribuite su 5 giorni settimana-

li, in modo da unificare la scuola del mattino e il doposcuola, di cui vengono assorbiti gli insegnanti;

d) rimodulare l'impegno degli insegnanti, per i quali si richiedono 12 ore di insegnamento frontale e 6 ore da spendere nell'animazione di gruppi interclassi di alunni e nell'aggiornamento cooperativo.

Il Provveditorato agli studi di Padova dichiara fin dal maggio 1971 di consentire l'ampliamento dell'organico docenti, ma il ritardo nelle nomine fa sì che il nuovo modello organizzativo non possa decollare prima del novembre successivo, quando arriva la formale approvazione ministeriale. E tuttavia la sperimentazione, anche se avviata tra difficoltà e qualche prima resistenza burocratico-politica, piace: l'assemblea dei genitori del 26.02.1972 chiede all'unanimità che l'innovazione sia estesa a tutta la scuola e si impegna a manifestare la protesta contro la decisione del CORECO (Comitato regionale di controllo) di bocciare il bilancio comunale per le spese relative alla mensa scolastica e alla biblioteca di lavoro che, nel progetto della scuola e del Comune, si prospetta come strumento base di una didattica fondata su attività di ricerca e di stimolazione culturale.

Le famiglie sembrano cogliere pienamente il valore non solo della diversa configurazione del tempo scuola, ma anche della nuova impostazione dei contenuti e dei criteri valutativi. Fin dal giugno 1970 il collegio docenti delibera la rinuncia alla bocciatura e agli esami di riparazione e il ricorso a attività di recupero per gli studenti carenti. Nel giugno 1971 viene deciso di fare a meno dei voti e di sostituirli con "profili" analitici e descrittivi dei risultati raggiunti da ogni studente negli apprendimenti e nella maturazione personale. I profili sono illustrati periodicamente alle famiglie in riunioni di classe convocate in giornate prefestive e festive, in modo da poter contare sul coinvolgimento di tutti i genitori. Le modalità valutative diventano oggetto di studio e ricerca, dapprima autogestita e poi supportata anche da contributi esterni (nel marzo 1972 il consiglio delle classi sperimentali chiede la collaborazione dell'Istituto di Psicologia dello sviluppo dell'Università di Padova). Dal novembre 1971 l'osservazione sistematica dei comportamenti cognitivi e relazionali di ogni singolo ragazzo confluisce nel "fascicolo dell'alunno", una raccolta documentativa a disposizione dei consigli di classe che l'utilizzano per seguire i processi di sviluppo personale, per rilevare eventuali deficit e procedere al rinvio ai gruppi di recupero. Perno della nuova organizzazione didattica delle classi è il lavoro dei gruppi di alunni e poiché si desidera che la loro costituzione sia ispirata da una equilibrata distribuzione di alunni forti e deboli, motivati e confusi, preparati e sprovveduti, ci si orienta – nel consiglio delle classi

sperimentali del 2.12.1971 – a utilizzare in ingresso prove comuni e volte a misurare i livelli iniziali di padronanza delle competenze di base (logico-linguistiche e matematiche). La nuova valutazione, anticipatrice di misure che saranno estese a tutta la scuola di base alla fine degli anni Settanta, rappresenta certamente una svolta nella direzione di una scuola che si libera della tradizionale funzione selettiva e intende proporsi come eminentemente compensativa e inclusiva. Ma il concreto riconoscimento del diritto di tutti all'accesso all'istruzione secondaria non dispiega tutto il suo potere emancipativo senza una decisa rivisitazione del modello culturale proposto ai ragazzi della scuola media. Questa consapevolezza induce al progressivo ripensamento dei contenuti e della strumentazione.

Con l'adozione dei libri di testo del 1970-71 si dà spazio a testi di storia e geografia funzionali ad operazioni di ricerca e rielaborazione, ad eserciziari linguistici e matematici per schede graduate che facilitano l'apprendimento individualizzato, a narratori che raccontano la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento fuori dagli schemi nazionalistici, come Lampedusa, Caleffi, Hasek, Brecht, Sereni, Cassola, Rigoni Stern. Dal maggio 1971 si lavora alla costituzione di una biblioteca scolastica che, sul modello della biblioteca popolare di Dogliani, sia anche biblioteca aperta ai genitori e agli studenti della secondaria superiore. Una commissione mista, di docenti e genitori affiancati anche da qualche studente, lavora per vari mesi a selezionare nella produzione editoriale testi di narrativa, saggistica, poesia, arte, tecnologia, scienze, da acquisire con finanziamento comunale. Nel consiglio delle classi sperimentali del 25.11.1971 la preside può dichiarare che il lavoro di selezione, sistemazione, catalogazione si è concluso e che la commissione mista ha proposto di dotare la biblioteca di una serie di cinque quotidiani (Corriere della sera, Il Giorno, Avvenire, l'Unità e Le Monde) mediante un abbonamento semestrale e sperimentale che consenta alla scuola di esplorare le possibilità didattiche di una lettura comparata di testate ad orientamento ampiamente diversificato.

Si tratta di scelte volte apertamente alla rottura dell'isolamento culturale e a stabilire un sistematico raccordo tra i saperi scolastici e la variegata realtà del mondo in cui i ragazzi devono inserirsi come cittadini consapevoli. Sono direzioni di lavoro confermate da altre scelte di stimolazione culturale che la "Giovanni XXIII" effettua tra il 1971 e il 1972: promozione al sabato pomeriggio di incontri degli studenti e dei loro genitori con i medici missionari africani e asiatici del CUAMM affinché possano rappresentare il passato e il presente del Terzo Mondo, con il presidente del Tribunale di Padova perché racconti i problemi con cui

si misura l'amministrazione della giustizia, con giornalisti, con sindacalisti, con i superstiti della famiglia Cervi perché si renda possibile un confronto tra le vicende resistenziali emiliane e quelle del Piovese, con esuli politici fuggiti dalla Grecia dei colonnelli, con lo scrittore Mario Rigoni Stern perché i ragazzi possano parlare con lui di ciò che hanno letto ne *Il Sergente nella neve*. Nello stesso solco operano le visite d'istruzione agli insediamenti industriali di Marghera, agli splendori artistici di Firenze e a Roma per vedere il Parlamento e la Presidenza della Repubblica. E i cineforum. E la lezione concerto tenuta nella scuola dal maestro Scimone dei Solisti Veneti.

Ma l'inserimento de "l'Unità" tra i quotidiani messi a disposizione della scuola alimenta sospetti e accuse di settarismo politico, mentre la presenza tra i testi di saggistica di un libro che documenta gli stili di vita e le inquietudini della gioventù *hippy* degli USA è utilizzata per denunciare la trasgressività dei docenti. Da lì l'avvio di un'azione logorante che sfocia dapprima nel brutale allontanamento della preside, accusata di aver tollerato improvvide aperture ad una gestione assemblearistica e faziosa della scuola, e poi al progressivo smembramento del gruppo di insegnanti che aveva aperto il cantiere dell'innovazione.

Il provvedimento assunto nei confronti della preside determina un disorientante e prolungato succedersi di dirigenti scolastici più o meno spaesati ed estranei all'originaria elaborazione del progetto sperimentale, con l'inevitabile contraccolpo di riunioni collegiali defatiganti, sempre meno dedicate allo sviluppo condiviso della ricerca avviata e sempre più volte a spiegare, convincere, difendere la sperimentazione dalla palese ostilità dei decisori politici e della burocrazia ministeriale e dalle serpeggianti accuse di estremizzazione ideologica associata ad un "facilismo demagogico" che manderebbe impreparati agli studi secondari superiori soprattutto i ragazzi più svantaggiati.

Gli insegnanti si vedono coinvolti in polemiche velenose e distolti dall'attività, che sarebbe loro più propria, dello studio e della ricerca pedagogico-didattica che hanno bisogno di tempi lunghi e non concitati affinché all'innovazione siano assicurate applicazione riflessiva e verifica sperimentale nel lavoro d'aula. A metà degli anni Settanta la maxi-immissione nei ruoli e la conseguente assegnazione a nuove sedi incrementano lo scompaginamento del gruppo originario di docenti. Molti di loro, anche in forme diverse, trasferiranno in altre scuole la loro propensione a sperimentare la revisione del modello culturale, didattico e organizzativo di una scuola media lungamente incerta nell'identificazione della sua funzione sociale.

Interviste di Maurizio Angelini

a Mario Fiorin

Mario Fiorin, tu sei nato a S. Angelo di Piove e a tutt'oggi ci vivi; sei stato insegnante nella Scuola Media ma contemporaneamente sei stato Amministratore Comunale e poi Sindaco del Paese. Nell'esperienza di Sant'Angelo decisivo è stato il rapporto di collaborazione stretta fra gli insegnanti sperimentatori della Scuola e l'Amministrazione Comunale. Vuoi dirci com'era S. Angelo negli anni che precedono l'avvio della sperimentazione (1971-72)?

Tra gli anni Sessanta e Settanta a Sant'Angelo di Piove stava iniziando la transizione da paese prevalentemente agricolo a un paese a economia mista. Gli addetti all'agricoltura rappresentavano oltre la metà degli occupati negli anni Cinquanta; si trattava per la maggior parte di aziende di piccole dimensioni, con "campi presi in affitto": la produzione non poteva garantire un reddito sufficiente per un adeguato tenore di vita. All'epoca un terzo delle famiglie non aveva un livello di reddito tale da poter essere assoggettate alla tassa-famiglia. Perciò i giovani, alla ricerca di un futuro meno precario, per molti anni cercarono una via d'uscita nelle aree industriali di Milano e Torino, ma anche nei paesi europei più sviluppati, e in qualche caso oltre oceano. Solo in un secondo periodo si cominciò ad avere qualche possibilità di lavoro in zone più vicine: alcune aziende di Sant'Angelo, ma soprattutto le aree industriali di Padova e Porto Marghera. Nel corso di un ventennio, dal 1951 al 1971, gli occupati in agricoltura si ridussero di due terzi, passando dal 52% al 16%. Contemporaneamente, gli addetti all'industria passarono dal 32 al 57%. Però non ci fu subito un sostanziale mutamento di tenore e stili di vita. Il livello d'istruzione era ancora modesto: dal censimento del 1961 si registrava ancora quasi il 10% di analfabeti. Le condizioni abitative erano precarie per molte famiglie, scarsa era la partecipazione alla vita aggregativa, a causa di diversi fattori: numerose abitazioni erano in zone isolate; il pendolarismo prendeva una parte della giornata per il tragitto casa-lavoro; molti operai dovevano dedicarsi al lavoro del piccolo podere che avevano mantenuto anche nel passaggio al settore industriale; infine erano molto modeste le iniziative di carattere culturale.

Ciò che mi racconti è tipico di tanti paesi del Veneto negli anni del "boom". Quasi sempre in questi centri le uniche attività associative e culturali ruotavano attorno alla Parrocchia.

Per gli abitanti di Sant'Angelo e delle frazioni alcuni momenti di vita sociale ruotavano attorno alle iniziative delle realtà parrocchiali. L'associazionismo sindacale riguardava le organizzazioni contadine: la *Coldiretti* per l'area cattolica, l'*Alleanza Contadina* per la sinistra; il sindacalismo operaio invece non era molto organizzato in sede locale, anche se alcuni lavoratori erano iscritti ai sindacati. Sul piano culturale il territorio non offriva molti stimoli: la lettura dei quotidiani o di altre pubblicazioni era un fatto marginale (l'edicola era presso un negozio di fruttivendolo), non c'era una libreria né una biblioteca pubblica; nelle famiglie arrivava la stampa settimanale, con la diffusione di "Famiglia Cristiana" e della "Difesa del Popolo", o con l'edizione domenicale de "l'Unità".

E quindi la funzione della scuola poteva essere dirompente; i vostri ragazzi erano i primi della loro famiglia ad andare a scuola fino a 14 anni... certo che all'inizio deve essere stata dura. L'insegnante proponeva qualcosa di assolutamente sconosciuto a delle famiglie, fra l'altro ancora molto povere...

In questo contesto la maggior parte dei bambini e ragazzi in età scolare non aveva un adeguato percorso di arricchimento culturale. Anche con l'arrivo della scuola secondaria (chiamata a quel tempo "scuola media unica"), non tutti assolvevano al diritto-obbligo di istruzione fino a 14 anni. In certi casi i genitori facevano interrompere la frequenza, per farsi aiutare dai figli nel lavoro dei campi; oppure, allo scopo di arrotondare il bilancio famigliare, molti ragazzini e ragazzine andavano a lavorare nelle piccole aziende della zona (con rapporti di lavoro irregolari e sottopagati) o finivano nelle rete, fittissima localmente, del lavoro a domicilio. Il fenomeno riguardava in misura maggiore le ragazze per le quali, a differenza dei fratelli maschi, un livello di scolarizzazione più alto era considerato superfluo per il futuro ruolo di casalinghe.

Penso che all'inizio – è successo così dappertutto, con l'istituzione della Scuola Media Unica – vi siate dovuti confrontare con i problemi dell'abbandono e con le grandi difficoltà che i ragazzi manifestavano di fronte al fare scuola tradizionale, l'unico, in fin dei conti, che gli insegnanti conoscevano ed erano in grado di proporre.

L'abbandono scolastico e l'evasione dall'obbligo erano determinati anche dall'elevato tasso di selezione scolastica. Il tasso di ripetenza era elevato sia a livello di scuola elementare, sia a livello di scuola media; succedeva spesso che un alunno collezionasse più bocciature nel corso della sua carriera scolastica, così che preferiva lasciare la scuola. Ad esempio, dei 113 bambini iscritti alla prima elementare nel 1960-61, solo 45 avevano raggiunto, dopo 8 anni di scuola, la licenza media; gli altri erano ancora sui banchi delle classi inferiori o avevano interrotto il loro percorso di istruzione incompleto.

E dunque nei primissimi anni Settanta la Giunta Comunale DC di Sant'Angelo, quella di cui anche tu facevi parte come Assessore all'Istruzione, incontra queste problematiche e decide di far assumere un ruolo al Comune che andasse al di là degli interventi obbligatori e di routine, la fornitura dei locali e degli arredi scolastici, in primo luogo.

La proposta di istituire la scuola sperimentale a tempo pieno fu nello stesso tempo stimolo e punto di incontro per l'amministrazione comunale di Sant'Angelo di Piove, dove un gruppo di giovani amministratori già da tempo si erano impegnati ad andare oltre il ruolo istituzionale riguardante le spese per l'edificio e gli aspetti logistici, per realizzare una politica di sostegno al pieno diritto allo studio. La giunta era costituita da un monocolore democristiano, a seguito delle elezioni amministrative del 1970, che avevano registrato per la DC 2114 voti (14 consiglieri), per il PCI 675 (4 consiglieri), per lo PSIUP 396 voti (2 consiglieri); su molti temi di carattere sociale la giunta, che si rifaceva alla sinistra democristiana, aveva stabilito un rapporto di dialogo con le opposizioni di sinistra.

Certo: va detto che eravate indiscutibilmente democristiani, ma, a conferma della natura composita di quel grande partito, voi rappresentavate l'ala "sociale" della DC e molti di voi, in quanto convintamente cattolici, erano assai sensibili all'insegnamento di un prete di frontiera come Don Milani.

Infatti. Nella lezione di Don Milani, con i valori di una scuola per tutti e rivolta ad un'autentica educazione democratica, gli amministratori avevano trovato la fonte d'ispirazione per un diverso approccio verso i servizi riguardanti la cultura. L'amministrazione comunale si era già impegnata nella riqualificazione del ruolo del Patronato Scolastico, un organismo costituito da persone nominate dal Co-

mune e dagli Organismi scolastici, per attuare forme di "aiuto" agli alunni bisognosi; si era deciso di superare la logica assistenzialistica e fornire servizi più generalizzati con l'attuazione del doposcuola per tutti nella scuola elementare. Nella scuola media funzionava il doposcuola come servizio finanziato dallo Stato, però con personale aggiuntivo e precario. Nell'azione intrapresa per offrire un'integrazione dell'insegnamento meglio strutturata, l'istituzione del tempo pieno nella scuola media coinvolse gli amministratori in tutte le fasi della progettazione, con l'intento non solo di assegnare all'ente locale il ruolo del supporto finanziario, ma per condividere le finalità di fondo e le proposte operative.

Ciò che colpisce è il fatto che la vostra Amministrazione sostenne convintamente anche le innovazioni didattiche e pedagogiche elaborate dagli insegnanti della Scuola Media e se ne fece tramite presso i genitori, i vostri concittadini.

Infatti: l'amministrazione comunale partecipò direttamente alle varie iniziative di dibattito e di coinvolgimento nelle decisioni rivolte ai genitori, per evitare che l'esperienza fosse attuata in modo verticistico, con decisioni calate dall'alto. C'era la consapevolezza che il dibattito e le proposte sui nuovi metodi e sui nuovi contenuti non era un fatto di competenza esclusiva degli insegnanti, ma coinvolgeva sia i genitori per la formazione dei figli, sia la popolazione e gli amministratori per gli aspetti di vita civile delle esperienze vissute a scuola.

Tornando alle questioni più specificatamente amministrative, l'Amministrazione Comunale di Sant'Angelo decise di farsi carico di spese allora considerate non obbligatorie, ma funzionali alla realizzazione del tempo pieno...

Sul piano operativo e finanziario, il Comune intervenne con il proprio sostegno nel finanziamento per la mensa scolastica e nell'istituzione della biblioteca (destinata sia agli studenti della media, sia alla popolazione del paese). La refezione scolastica era un servizio indispensabile per consentire la frequenza pomeridiana degli studenti che, per la maggior parte, venivano da abitazioni lontane dalla scuola. L'amministrazione comunale si impegnò per finanziare tale servizio, nella convinzione che questo significava dare più scuola, e una scuola senza discriminazioni per tutti i ragazzi del Comune, molti dei quali partivano da condizioni di inferiorità e non erano in grado di completare da soli nel pomeriggio la propria preparazione culturale. Per la refezione vennero presi in affitto i locali

di una trattoria del posto, dove veniva cucinato e consumato un piatto caldo, con l'integrazione di un panino che i ragazzi portavano da casa; era un avvio pionieristico, che si rivelò come una premessa del servizio che venne consolidato e migliorato negli anni successivi. Anche la biblioteca scolastica, aperta al paese, fu un aspetto qualificante dell'incrocio tra politica culturale del comune e innovazione in atto nella scuola. In un periodo in cui i paesi di provincia erano sprovvisti di biblioteche, il comune di Sant'Angelo, in collaborazione con la scuola elementare, aveva già fornito il servizio di un "Centro di lettura" messo a disposizione dalla Provincia; tale servizio comprendeva sia il prestito di libri, sia l'organizzazione di conferenze su temi d'attualità e cicli di cineforum. All'epoca erano molto poche le famiglie che disponevano di una dotazione libraria, anche minima, per le letture domestiche. Pertanto il progetto di mettere in piedi una biblioteca nella scuola media, a beneficio degli alunni ma anche di tutta la popolazione, ebbe immediatamente l'approvazione e il sostegno della giunta comunale.

È interessante ricordare che il Comune di Sant'Angelo non si limitò a coprire la spesa per l'acquisto dei libri, ma puntò a fare della Biblioteca Scolastica l'embrione di una Biblioteca cittadina.

E infatti: non ci limitammo al finanziamento per l'acquisto dei libri, ma entrammo come Amministratori nella commissione mista per la scelta dei libri, nella quale erano presenti insegnanti, genitori e giovani ex alunni della scuola media. La biblioteca non rappresentava genericamente un servizio di semplice disponibilità materiale di libri, ma era il contenitore attorno al quale si attuavano varie iniziative. La principale era l'esperienza del cineforum, con alcune proiezioni rivolte agli alunni in orario scolastico, e con altre in orario pomeridiano o serale rivolte ai giovani del paese e alla popolazione tutta.

Quello che colpisce, a 40 anni di distanza, è che il Comune andò al di là dell'intervento assistenziale – dare i soldi per i libri di testo alle famiglie bisognose, e allora ce n'erano tante – ma volle impegnarsi anche per favorire l'uso di strumenti didattici nuovi.

Il notevole impegno espresso dall'Amministrazione Comunale per arricchire la biblioteca si inseriva anche nel più ampio disegno dell'innovazione didattica, in merito all'uso dei libri di testo. Si volle superare la logica dei sussidi dati alle

famiglie bisognose per l'acquisto dei libri individuali, in un meccanismo in cui rimaneva piuttosto alto l'onere finanziario famigliare; pertanto si decise di assegnare gratuitamente a tutti gli strumenti di base (dizionario italiano, atlante), mettendo a disposizione poi gli altri sussidi, con una dotazione collettiva nella quale era prevista la forma del "riciclo" annuale.

Sono scelte che oggi appaiono quasi scontate, ma che allora erano sconvolgenti. Il Comune retto dai democristiani decideva di spendere di più, molto di più di quanto fosse obbligato a fare, per la scuola e insieme si schierava per superare, scardinare la scuola tradizionale. Non sono state scelte facili, né indolori: in fin dei conti eravamo in un paese ancora quasi di campagna, nel Veneto bianco.

E infatti... Le scelte a favore della scuola a tempo pieno furono un fatto di grande cambiamento nella "politica scolastica" attuata dall'amministrazione comunale, ma furono anche causa di notevoli tensioni in ambito politico e nel paese. Nella vita politica si fece sempre più accesa la dialettica interna alla Democrazia Cristiana, in un quadro in cui erano già presenti motivi di contrasto per le scelte fatte dalla giunta comunale, con il sostegno delle forze di sinistra, per l'adozione del piano regolatore o per alcuni interventi di carattere sociale. La "questione scuola" alimentò ulteriormente la polemica; le scelte didattiche di rottura rispetto alla cultura tradizionale dettero luogo alla contrapposizione, sia in ambito politico sia tra le famiglie, tra i sostenitori di una visione conservatrice e coloro che appoggiavano la spinta verso il rinnovamento.

E infine non va dimenticato che allora i Comuni erano soggetti ad un controllo molto stringente dei loro atti da parte, appunto, dei Comitati di Controllo.

Oltre alle divisioni in paese, le scelte della giunta comunale trovarono un ostacolo molto forte nella decisione, da parte del Comitato Regionale di controllo sugli atti degli Enti Locali, di annullare in parte gli stanziamenti a favore della scuola a tempo pieno. Al comitato di controllo rispose il Consiglio Comunale con un Ordine del Giorno (votato in questo caso all'unanimità), in cui si ribadiva la "validità delle scelte nel campo della scuola per dare pratica attuazione al precetto costituzionale per una scuola completamente gratuita per tutti" (Deliberazione del Consiglio Comunale del 21-04-1972). Il problema venne poi risolto con una revisione parziale degli stanziamenti; ma rimaneva comunque un contesto in cui

le scelte innovative di politica scolastica si scontravano con situazioni cristallizzate e con meccanismi in cui si usavano le "motivazioni di ordine amministrativo" per contrastare l'apertura della scuola verso il sociale.

a Flavia Randi

Flavia Randi, raccontaci quale era il senso delle mutazioni che tu rilevavi, nell'economia e nella cultura di Sant'Angelo di Piove, quando, insegnante di Lettere, iniziavi a lavorare nella sperimentazione del tempo pieno (primissimi anni Settanta).

Il territorio in cui operavamo era in quegli anni depresso soprattutto dal punto di vista socio-culturale. I genitori degli allievi, un tempo contadini, erano occupati nell'industria oppure nel terziario. La vecchia cultura contadina stava quindi lasciando il posto a una "non cultura" i cui miti erano i beni di consumo propagandati dalla televisione. La scuola dell'obbligo, dal canto suo, ben poco faceva per offrire validi strumenti ai ragazzi e alle loro famiglie per capire e quindi incidere criticamente sulla realtà quotidianamente vissuta. Che cosa dunque insegnare a questi ragazzi?

Eravamo convinti che il nostro compito di insegnanti fosse quello di creare l'abitudine alla analisi, alla riflessione e alla critica, per cui ritenevamo necessario sviluppare e potenziare al massimo in tutti gli alunni le capacità espressive. Momenti essenziali dell'educazione linguistica che proponevamo erano "capire e farsi capire". Eravamo convinti che bisognava fornire ai ragazzi tutti gli strumenti didattici favorevoli a una sistematica assimilazione della lingua senza forzare i tempi di apprendimento.

Senz'altro voi docenti avevate a che fare con degli alunni dialettofoni e con delle famiglie ancor più profondamente ed esclusivamente tali.

Certo, gli alunni ai quali ci rivolgevamo avevano come lingua materna il dialetto, per cui il nostro primo atteggiamento era stato quello di eliminare ogni formula correttiva e ogni divieto: i ragazzi dovevano sentirsi liberi di dire ciò che volevano e come volevano, solo in un secondo momento li mettevamo di fronte a nuove esperienze linguistiche: il quotidiano, un brano antologico, una poesia. Non abbiamo invece ritenuto opportuno portare avanti una operazione di re-

cupero del dialetto dal momento che l'ambiente stesso lo aveva già impoverito togliendogli il ruolo di "cultura".

Certo che all'epoca disponevate di strumenti di lavoro, almeno il più diffuso, il libro di testo, che non si distinguevano né per varietà linguistica né per vicinanza al mondo dei ragazzi.

Noi insegnanti di Lettere non consideravamo le antologie in uso nelle scuole un valido aiuto per l'acquisizione della lingua; quindi avevamo creato nella scuola una biblioteca di lavoro con lo scopo di eliminare i manuali i cui contenuti non rispecchiavano minimamente il mondo dei nostri ragazzi. La biblioteca di lavoro invece aveva un duplice vantaggio: permetteva di scegliere testi di facile comprensione che servivano per approfondire gli argomenti delle ricerche e offrivano la possibilità di far conoscere un autore nella sua interezza. L'italiano di cui gli alunni avevano bisogno era un italiano comunemente parlato dal sud al nord della nostra penisola.

Le metodologie per acquisire tali capacità linguistiche erano diverse, i programmi ministeriali allora parlavano di "abituare ogni alunno a dare ordine e disciplina ai suoi pensieri e quindi a perfezionare le capacità verbali attraverso la discussione" e questo, secondo noi, era un punto importante per agganciare l'espressione orale a quella scritta. È proprio partendo dalla discussione su di una qualsiasi esperienza che tutta la classe aveva fatto che l'alunno si rende conto perché si scrive in un dato modo. La discussione stessa richiedeva varie fasi: la trascrizione abbastanza fedele degli interventi, la scelta degli interventi che a ciascuno sembravano più interessanti, il commento all'andamento generale della discussione. Durante la stesura dei dibattiti avveniva il passaggio da lingua-parlata a lingua-scritta. Ogni allievo poteva così scegliere tra forma narrativa del discorso indiretto oppure quella del discorso diretto, oppure usarle entrambe.

Ricordo che un dato comune a molte scuole sperimentali degli anni Settanta era l'attenzione all'ambiente, familiare e sociale dei ragazzi, il considerarlo oggetto importante di conoscenza e ricerca. Si usava molto uscire, incontrare persone, fare inchiesta.

Un mezzo che utilizzavamo molto era l'intervista, spesso durante le ricerche, soprattutto d'ambiente, ce ne servivamo per sentire le opinioni di chi viveva "fuori dalle pareti scolastiche". Anche l'intervista richiede momenti diversi: la compi-

lazione delle domande; la scelta del campionario umano da intervistare; l'intervista vera propria; l'audizione e trascrizione della stessa. In quest'ultima fase si concretizzava il lavoro di apprendimento e di riflessione sulla lingua.

Nella nostra didattica non tralasciavamo neppure la lettura sistematica e comparata del quotidiano: i ragazzi erano di fronte ad un linguaggio "diverso" da quello usato da loro ogni giorno e che dava informazioni su quanto avveniva al di fuori del loro ambiente. A questo punto è chiaro che non c'era più il momento in cui noi insegnanti dicevamo: "oggi fate il compito su...", ma l'elaborato consisteva in una relazione su ciò che era stato discusso, cercato, letto durante un certo lavoro. L'impegno quindi degli allievi consisteva nel dare senso logico e una determinata forma a ciò che avevano appreso. Non si trattava perciò più del "tema" imposto e su di una tematica astratta che chiedeva di scrivere di tutto e per nessuno. Creare l'abitudine alla riflessione era per noi insegnanti molto importante, abilità che si acquisisce dapprima rilevando gli aspetti della propria realtà e passando al momento della rielaborazione e della scoperta delle problematiche che sono insite in ogni ambiente che si analizza. Validissimo strumento per ottenere ciò era il questionario, che consente all'allievo di conoscere il suo contesto sociale, di comunicare con il suo linguaggio e di agganciare la scuola all'ambiente.

Fra le cose che ho visto del vostro lavoro linguistico di allora, ho notato un certo interesse per la poesia... forse più come documento che come esercizio di stile.

Allora noi pensavamo che la poesia fosse un valido strumento; e non solo per favorire una riflessione linguistica ma perché poteva sostituire una pagina del libro di storia e avere valore di documento, a volte molto incisivo, di avvenimenti recenti. Ad esempio leggemmo tre componimenti del poeta greco Panagulis, scritti in carcere nell'agosto 1971. Riporto alcuni commenti: "A me questa poesia è piaciuta anche se è violenta negli aggettivi che il poeta ha usato come 'voci strozzate, occhi torbidi, pugni serrati' aggettivi che mostrano la sofferenza degli uomini imprigionati che senza far nulla, aspettano" (Pierpaolo); "Questa poesia è stata scritta durante l'ultimo regime dei colonnelli. Il poeta Panagulis vede e sente già la vittoria della libertà ma vede anche la distruzione e la morte che il popolo ha sofferto per guadagnarsela"(Patrizia).

Credi che con questo approccio abbiate favorito anche una certa capacità creativa nei ragazzi di allora?

Penso proprio di sì. I ragazzi hanno letto molto, utilizzando al massimo i libri della biblioteca, imparando a ricercare attingendo a tanti libri, non ad un unico libro di testo. Ma la biblioteca di lavoro non rappresentava l'unica innovazione della nostra scuola; i ragazzi periodicamente ciclostilavano una loro "nuova antologia", del tutto estranea alla vecchia antologia e che assolveva alla funzione di stimolo alla ricerca personale e al dibattito collettivo. Nasceva così un testo interamente redatto dai ragazzi in cui venivano raccolte interviste, dibattiti, brevi monografie su particolari argomenti.

a Daria Zangirolami

Daria Zangirolami, nei primi anni Settanta tu hai insegnato Matematica e Scienze presso la Scuola Media di Sant'Angelo di Piove. Tu sei stata dunque uno dei "soci fondatori" di questa esperienza sperimentale. Fin dall'inizio con i tuoi colleghi del tempo pieno hai capito che una scuola davvero obbligatoria e per tutti esigeva nuove tecniche didattiche e – soprattutto – la capacità di suscitare una forte motivazione allo studio da parte di ragazzi e ragazze che, per l'insegnante normale di allora, erano socialmente e culturalmente del tutto "inediti".

Per gli alunni e le loro famiglie praticare la scuola media dell'obbligo rappresentava già un livello alto e inedito di scolarizzazione. Non possedevano la consuetudine allo studio in quanto tale, studiare e andare a scuola non era "normale" e non apparteneva alla storia della loro famiglia. Mostravano intelligenze e forme di cultura naïf, ma una certa estraneità alle regole della scuola intese come discipline di comportamento e abitudine allo studio assiduo e continuo. La scuola indubbiamente per loro poteva rappresentare una forte occasione di emancipazione per diventare cittadini un po' più liberi. Se l'obiettivo era "promuovere" tutti gli alunni, non nel senso di esito scolastico finale ma di formazione e sviluppo, l'insegnamento non poteva essere quello tradizionale: questo è il programma, chi segue prosegue, chi non segue viene escluso. Era necessario individuare proposte didattiche caratterizzate da contenuti e metodi capaci di rivolgersi a tutti gli alunni nel rispetto di ciascuno. Le discipline rappresentavano lo strumento fondamentale con cui sviluppare la personalità e la capacità di interpretazione della realtà per poter interagire positivamente con essa. Si poneva dunque la questione della scelta dei metodi e dei contenuti maggiormente funzionali agli obiettivi

di crescita culturale e umana degli alunni. La proposta didattica doveva essere accattivante e presentare motivazioni intrinseche, doveva cioè essere chiaro agli alunni che intraprendere quel lavoro e quella fatica comportava un'utilità e serviva a qualche scopo.

Per le materie scientifiche che tu insegnavi la questione dell'innovazione didattica e della motivazione degli studenti era, io credo, ancor più complicata. Bisognava essere capaci di educare ad un metodo di lavoro rigoroso senza cadere nell'astrattezza, avendo di fronte ragazzi affamati di realtà e di esperienze.

Per le materie scientifiche e particolarmente per la matematica si doveva tenere in conto che il concatenamento degli argomenti, il rigore dei ragionamenti, l'indiscutibilità dei risultati che caratterizzano queste discipline tendono a farle sentire particolarmente ostiche, astratte e lontane dalla realtà. Si doveva inoltre evitare che la matematica, per il culto del rigore dei ragionamenti e dei procedimenti spesso rappresentati dall'insegnamento tradizionale, portasse a non chiedersi l'importanza dei concetti, tutti collegati da una logica già fissamente coordinata. Si doveva evitare che il muoversi meccanicamente all'interno di metodi prefabbricati limitasse l'intuizione e la fantasia e soprattutto abituasse ad un pericoloso determinismo per cui questo è il problema e questa è la soluzione esatta, mentre ben si sa che anche in ambito scientifico il problema è posto dall'uomo, che deve ricercare dati e metodi per risolverlo, e non sempre la soluzione è unica. Per queste ragioni sembrava opportuno impostare lo studio della matematica e delle scienze per problemi che si pongono nella realtà o che si sono posti nel corso della storia delle scienze, evidenziando anche i rapporti con la società contemporanea, come ad esempio: inquinamento ed ecologia, teoria dell'evoluzione, problema dell'alimentazione e della fame del mondo, insediamenti urbani. In questi contesti anche gli argomenti di matematica, come il calcolo percentuale, la proporzionalità diretta e inversa, le equazioni non appaiono come fini a se stessi, ma strumenti per indagare, affrontare e risolvere problemi reali e, agli occhi degli alunni, meritevoli dello sforzo impiegato per impararli.

Facci allora qualche esempio delle metodologie scelte e degli argomenti trattati.

Allo scopo di favorire discussione e confronto e sviluppare forme di collaborazione e solidarietà tra alunni, il lavoro veniva impostato per gruppi, non utiliz-

zando il libro di testo unico, ma più libri, riviste, giornali e documenti. Lo studio per problemi, la ricerca d'ambiente, il lavoro di gruppo, che venivano proposti in quegli anni dalle più moderne teorie didattiche, risultavano, in quel contesto, particolarmente efficaci. Una ricerca a carattere fortemente sociale, su un tema molto sentito, dato che erano numerosi i ragazzi della scuola che lavoravano, è stato quello sul "lavoro minorile". La relazione finale degli alunni di classe prima inizia con una sorta di programmazione del lavoro:

> Ci siamo posti il seguente problema: quanto costa al padrone far fare un lavoro ai ragazzi minori di 14 anni e quanto costa far fare lo stesso lavoro a operai assunti regolarmente in fabbrica.
> Per risolvere questo problema abbiamo intervistato alcuni nostri compagni che lavorano a montare ruote di biciclette e a confezionare scarpe; abbiamo consultato le tabelle sindacali dei lavoratori metalmeccanici e dei lavoratori calzaturieri; abbiamo confrontato i risultati; abbiamo discusso i risultati.

Attraverso questo lavoro si sono effettuati calcoli con le quattro operazioni, costruite tabelle, risolti problemi matematici, calcolate percentuali, letti e commentati articoli della Costituzione e parti dei contratti di lavoro. La relazione si conclude con le riflessioni degli alunni:

> Il lavoro minorile consente al datore di lavoro varie forme di risparmio: paga un'ora del ragazzo meno che se fosse fatto da un lavoratore regolare; non deve pagare contributi e assicurazioni; paga il ragazzo solo quando lavora, mentre un operaio regolare lo dovrebbe pagare anche quando il lavoro scarseggiasse; non paga la tredicesima, ferie e malattia. Quindi i datori di lavoro, pur di risparmiare, prendono i ragazzi anche se è una grande ingiustizia. Per risolvere, abolendolo, il problema del lavoro minorile bisognerebbe eliminare le cause che lo determinano: il bisogno, l'ignoranza, un sistema che sfrutta i più deboli. Eliminare queste cause significa realizzare una società più giusta.

Dall'inchiesta risulta che su 273 alunni intervistati, 92 (il 32,7%) svolgono una qualche forma di lavoro minorile.

Interviste di Maurizio Angelini e Mario Fiorin a ex-studenti della Scuola Media di Sant'Angelo

Dall'intervista a Mara Salmaso, che ha frequentato la Scuola Media di Sant'Angelo dal 1967 al 1970:

Tra le cose che ricordo di più della Scuola Media di Sant'Angelo c'è l'amore per i libri che mi ha comunicato. Amavo molto la lettura dei libri ma non avevo la possibilità di comprarne molti e in più in paese non c'era una biblioteca e naturalmente neanche una libreria. Andare a Padova, allora, per un ragazzo era raro e difficile. Ebbene la scuola, per iniziativa del prof. Basalisco, il nostro insegnante di lettere, una persona che per noi era un modello, ha organizzato un acquisto collettivo dei libri: mi ricordo che il primo libro che ho comperato in seconda media, con i miei risparmi, è stato *I 49 Racconti* di Hemingway. Un'altra innovazione è stata l'introduzione del testo libero; a turno ognuno di noi scriveva dei testi, su qualsiasi argomento, destinati alla pubblicazione sul giornale di classe, che si chiamava *Il Pettegolo*. Poi la classe sceglieva il migliore: era una fatica, ma c'era soddisfazione. La classe ascoltava tutti i testi, poi si sceglieva, votando, quello migliore: di solito era il più simpatico. Ma poteva essere un testo di qualsiasi argomento. Mi ricordo bene anche il lavoro che facevamo sui giornali, leggendoli e commentandoli in classe. Una volta abbiamo condotto un'inchiesta sul livello di comprensione delle parole che i giornali usavano: abbiamo preso un pezzo, lo abbiamo fatto leggere 'fuori', a tante persone diverse. Venivano fuori cose stranissime. Quella volta abbiamo preso un articolo di cronaca sindacale, mi ricordo che si parlava di articolato (forse sciopero articolato) e lo abbiamo fatto leggere ai nostri genitori: ebbene, per quella parola incomprensione totale, così nessuno capiva niente anche del resto. Per me è rimasta memorabile una visita alla Casa dei Fratelli Cervi, un modo completamente nuovo e diverso di fare una gita. Ma poi di bello c'era che a scuola venivano da fuori diversi personaggi. Siamo andati ad Asiago a trovare Mario Rigoni Stern – in seconda abbiamo letto il suo *Sergente nella Neve* – e poi lui ha ricambiato la visita a scuola.

Ho amato molto la mia Scuola, ho apprezzato il percorso che mi ha proposto. Passata alle superiori a Padova, quando alla Media di Sant'Angelo era partita la sperimentazione del tempo pieno e c'erano molte difficoltà ed ostacoli da parte della burocrazia scolastica, sono andata con altri miei ex compagni in Provveditorato agli studi ad una manifestazione di protesta che difendeva la scuola.

Il passaggio da quella Scuola Media al Liceo Scientifico per me è stato traumatico. Va bene, c'era il passaggio da un piccolo paese alla città, ci sarà stata anche la questione delle differenze sociali che allora si sentivano moltissimo, in classe ero l'unica figlia di operai. Ma non è solo questo. La scuola superiore era tradizionalissima. Ho sofferto moltissimo della differenza della tipologia di scuola. Al Liceo ti sentivi un numero, non è che gli insegnanti ti seguissero dal punto di vista personale. E poi c'era poca apertura, gli insegnanti facevano lezione, magari anche bene, ma sembravano preoccupati solo della loro materia. Per loro tu non eri una persona, eri una persona che studiava storia. Noi alle medie eravamo abituati in modo molto diverso. E in un diario che tenevo in quegli anni ricordo di averlo anche scritto: la scuola superiore mi ha delusa. Poi va detto che in paese c'erano voci contrarie a proposito della scuola: dicevano che non si faceva niente, che si perdeva tempo. Erano voci velate, indirette, ma c'erano. Comunque la mia scuola media me la ricordo ancora. A scuola ti portavano dentro il mondo. Mi ha formato. Oggi gli insegnanti che ho conosciuto, ho due figlie, sono tornati più attenti alla loro materia, meno alle questioni sociali. Non è che non ne parlino mai ma sembra che questi argomenti non facciano parte della scuola normale: non mancano, ma sono degli episodi.

Dall'intervista a Giampiero Tommasin, studente della Media Sperimentale di Sant'Angelo dal 1970 al 1973:

Ho frequentato la scuola a tempo pieno quando era appena nata e la porto nel cuore. Una delle cose che mi ricordo di più era il lavoro di gruppo. Ci dividevamo in gruppi, ci assegnavano un lavoro e noi ci impegnavamo a svolgerlo. C'era un modo diverso di insegnare, più vivo, che ci dava più responsabilità. Mi ricordo che si leggeva il giornale a scuola: si faceva una colletta, ognuno portava cinque o dieci lire. Si comprava il Gazzettino, si leggeva un articolo e poi si faceva il riassunto ma anche una discussione, ognuno diceva la sua. Un avvenimento è stata la Mostra del Libro, che abbiamo organizzato a scuola. È stata un'evoluzione dei primi acquisti di classe di cui ha parlato Mara. La scuola ha comperato all'ingrosso i libri, poi abbiamo allestito la mostra – ci lavoravano professori, genitori, ma anche noi ragazzi – e si potevano comperare libri con il 20% di sconto. Ma quello che ho apprezzato di più è che la scuola ti faceva toccare con mano problemi sociali di attualità molto importanti. Mi ricordo che ci siamo letti e commentati la

Legge Baslini-Fortuna sul divorzio. A scuola c'erano tantissime attività: laboratori di teatro, di giornalismo, di fotografia e anche tanto sport. Abbiamo studiato bene anche lo Statuto dei Lavoratori, che avevano approvato da poco. Facevamo anche delle bellissime gite: me ne ricordo sempre una a Bolca, a cercare fossili e poi al Museo di Storia Naturale di Verona. Ci divertivamo molto anche ad andare a mensa: allora non c'era dentro la scuola, dovevamo andare in una trattoria fuori, in piazza. Ci mettevano in fila per due, si attraversava la strada e poi tutti dentro. Ci preparavano una pastasciutta, il resto ce lo portavamo da casa. Mi ricordo un bravo insegnante di musica, Remigio Maniero. Ci ha insegnato le canzoni partigiane da cantare in coro, abbiamo fatto anche una piccola orchestra e così abbiamo ricevuto a scuola le vedove dei Fratelli Cervi che sono venute a farci visita. Un successone, quella volta. Un'altra volta con il professore di Artistica, Baracco, abbiamo preparato le scenografie per la rappresentazione di una commedia di Goldoni, *Le Baruffe Chiozzotte*. Un'esperienza bellissima, è stata una fortuna frequentare quella scuola.

In paese sulla scuola c'era una forte divisione ideologica tra la sinistra e la Democrazia Cristiana, la D.C. era contraria. Dicevano che la scuola nostra non serviva a niente. Per loro la scuola era quella classica in cui facevi solo la geometria, la grammatica, le materie, insomma. Ma credo che fosse una frattura che derivava più che altro dalla divisione politica, perché a quei tempi la divisione ideologica era feroce.

Io personalmente do un giudizio molto buono su quell'esperienza. Mi ha formato socialmente e civilmente. Sono andato a lavorare come operaio subito dopo le medie e i miei diritti li conoscevo, eccome. Certo che alcune delle ragazze, mie compagne, che hanno proseguito gli studi a Padova alle superiori la pensavano diversamente, dicevano che la media non le aveva preparate abbastanza, forse ci ha preparato più per la vita concreta, sociale, ma a loro non bastava. Ho un figlio che fa presto sedici anni. Premesso che il mondo oggi è completamente diverso, con la *playstation* è tutto cambiato, devo dirti che lo ho sentito pochissime volte raccontarmi che a scuola avevano parlato di qualcosa di sociale e di attuale, come facevamo noi.

Intervista di Mario Fiorin a un genitore

Alvise Bugno, Lei ha avuto diversi figli che hanno frequentato la scuola media di Sant'Angelo di Piove, dalla fine degli anni Sessanta a tutti gli anni Ottanta; in questo modo ha potuto vivere personalmente il passaggio dalla scuola tradizionale alla scuola sperimentale. Che cosa ricorda della scuola sperimentale a tempo pieno di Sant'Angelo? Quali erano gli aspetti più significativi?

Di quella scuola mi piaceva soprattutto il metodo, cioè il rapporto che gli insegnanti avevano con gli alunni. Erano disponibili a dialogare con loro, erano attenti ai loro problemi, sapevano coinvolgerli in modo attivo nelle attività didattiche e li portavano ad affrontare in modo consapevole le varie situazioni della vita. Ancora oggi i nostri figli, e noi genitori con loro, ci ricordiamo di alcuni professori che erano particolarmente bravi; con qualcuno di loro i miei figli sono tuttora in contatto.

Inoltre, secondo me, era molto importante il funzionamento del "tempo pieno". I ragazzi si fermavano a scuola anche il pomeriggio, così non dovevano poi fare i compiti a casa. Con la scuola tradizionale, invece, avrebbero avuto difficoltà a fare i compiti da soli. Noi genitori non eravamo in grado di aiutarli, se non quando erano nelle classi elementari; noi non avevano fatto grandi studi, avevamo frequentato solo la scuola elementare: io, ad esempio, avevo frequentato fino alla terza elementare, e poi avevo ottenuto il diploma di quinta con i corsi serali.

C'è qualche aspetto che ricorda ancora con particolare interesse?

Ricordo con piacere i colloqui con i professori. Come avevano un buon rapporto con gli alunni, così erano molto disponibili e attenti a noi genitori. Io provavo soddisfazione a parlare con loro: era un vero dialogo, era facile comunicare; non ti davano la sensazione di parlare con qualcuno che fosse superiore a te perché aveva un titolo di studio più elevato.

Però ricordo anche l'impressione non positiva che ho avuto quando, per la prima volta, ho sentito che ci sarebbe stato lo sciopero dei professori. Io non avevo mai fatto sciopero. Per me non era giusto far perdere ore di scuola ai nostri figli; e poi non era un buon esempio.

Cosa pensa degli argomenti che venivano proposti a scuola? Sappiamo che l'insegnamento non era di tipo tradizionale, ma venivano proposti molti temi d'attualità.

Io penso che fosse giusto presentare i temi d'attualità e i problemi di carattere sociale, per far conoscere le varie situazioni della vita ed aiutare i ragazzi a crescere.

Ma per le scuole superiori, la scuola di Sant'Angelo offriva una buona preparazione?

Alle superiori il metodo era tutto diverso, cambiava totalmente il rapporto. Il valore della scuola sperimentale era per la preparazione generale, per la formazione umana; alle superiori era tutta un'altra cosa.

Sappiamo che in paese c'era chi non voleva la scuola sperimentale a tempo pieno, sia tra i genitori, sia tra i cittadini. Quali erano i motivi?

Qualcuno non era d'accordo sulle cose che venivano insegnate; si diceva che gli insegnanti erano una squadra di comunisti. Altri invece erano molto critici perché dicevano che a scuola non c'era disciplina, che i ragazzi avevano troppa libertà.

Per dare un parere conclusivo, secondo lei la scuola sperimentale a tempo pieno dava una valida formazione ai ragazzi?

Io penso che sia stata utile nella loro formazione. È vero che poi, negli anni successivi, ci sono state altre esperienze e altri stimoli che hanno influito sulla loro crescita, ma io posso dire che quella scuola ha aiutato i miei figli ad avere una grande apertura nella loro visione del mondo e dei problemi della vita.

La lotta per l'abolizione delle classi differenziali e speciali. Paese (Treviso), gennaio-ottobre 1971

di Pietro Fabris

ABSTRACT

A Paese, comune alla periferia di Treviso, nel 1971 un gruppo di giovani insegnanti appena arrivati fa esplodere il malumore delle famiglie del luogo per come i loro figli sono trattati dall'istituzione scolastica. I ragazzi difficili, non brillanti, "disadattati" sono messi nelle "classi differenziali e speciali", che funzionano come una sorta di ghetto interno alla scuola nel quale vengono collocati in gran parte i figli dei poveri.

Paese, comune della cintura trevigiana, fine anni Sessanta. Un pulmino viene notato nelle strade del paese all'inizio e alla fine dell'orario scolastico: '*a coriera dei mati* (con la variante compassionevole *'a carovana dei pori fioi*). Trasporta bambini frequentanti le classi differenziali e speciali, istituite con paternalistica solerzia dalla Direzione didattica, a partire dal 1962. Dall'unica classe "differenziale"[1] istituita nel '62, diventata due classi nel '65 e tre nel 1967 con l'aggiunta di due classi "speciali" di nuova istituzione, si è arrivati nell'anno scolastico 1970-71 a ben quattro classi differenziali (40 iscritti) e tre classi speciali (28 iscritti)[2], pari al 7% della popolazione scolastica delle classi elementari di allora.

L'istituzione scolastica, nella persona della direttrice Giulia Favaro, si muove nel solco di una legislazione che già dal '61 ha cominciato ad affrontare il problema del disadattamento e dell'handicap nella scuola dell'obbligo, per arrivare a un decreto nel 1967 ("Regolamento relativo ai servizi di medicina scolastica") che esamina con una certa sua organicità quello che si ritiene un problema di *medicina* scolastica, in un'ottica di *ricovero* e *separazione,* che nulla vede o intuisce delle gravi ricadute sulla socialità e la stima di sé di bambini dai sei ai dieci anni che si vedono ingabbiati in aree separate rispetto ai coetanei[3].

La cronaca dei fatti che stiamo per raccontare evidenzierà un "di più" rispetto alla legge, per striscianti omissioni, pesanti abusi di autorità e palesi infrazioni, un certo uso pretestuoso, di comodo, degli appigli forniti dalla legislazione, per coprire inefficienze didattiche e pedagogiche, per fare "ordine e pulizia"[4] nella scuola normale.

Un'inchiesta condotta attraverso 52 questionari individuali effettuata nel corso della vicenda in questione ci offre il quadro di partenza: la visita agli alunni da parte del Centro Medico avviene spesso (nelle classi speciali praticamente sempre) dopo e non prima l'inserimento nella classe differenziale, a sancire situazioni di fatto, nonostante la normativa prevedesse esattamente il contrario; 9 famiglie su 27 dichiarano di non aver usufruito di *nessuna* visita di controllo ai propri figli scolarizzati; i genitori, nella stragrande maggioranza non sono stati informati del loro diritto di scelta, né del significato di classe *differenziale* e di scuola *speciale,* né correttamente informati del risultato delle visite; per le classi s*peciali* la maggioranza dei genitori ignora le precise caratteristiche e soprattutto l'irreversibilità della iscrizione a tale scuola.

Agli inizi del 1971 due modi di vedere questa realtà scolastica si vanno radicalizzando a Paese, fino ad entrare in aperto conflitto: da una parte l'istituzione scolastica mette in campo un suo attivismo "compassionevole" forte di tutto un armamentario, il più delle volte velleitario, composto dal medico provinciale, dal medico scolastico, dal Centro Medico Psicopedagogico, da medici specialisti, dalla Commissione consultiva sui ricorsi dei genitori[5]; dall'altra parte le famiglie si accorgono che l'ingresso in queste classi "diverse" non porta risultati sul piano dell'apprendimento e del recupero, e vedono addirittura minacciato, a causa delle reiterate bocciature che si ripetono anche nelle nuove situazioni, il diritto a giuste opportunità, come il titolo di terza media, per raggiungere una soglia minima di uguaglianza sociale.

Dalla parte delle famiglie si mobiliteranno alcuni insegnanti che ritenevano l'attivismo compassionevole coprisse una vera e propria discriminazione di classe[6], allargata a tutto il territorio nazionale. Dati Istat, ripresi da un'inchiesta coeva condotta da Vittorio Emiliani nelle pagine de "Il Giorno", parlano di 13.673 alunni nelle classi differenziali nel 1959, per arrivare a 140.000 (stimati) nel 1971[7]. Queste cifre rivelavano come le classi differenziali fossero una risposta decisamente conservatrice all'esplosione della scuola di massa, nata nel '62. A Paese, ad esempio, gli alunni di queste classi appartenevano al ceto meno abbiente: in maggioranza erano operai-contadini o contadini medio-piccoli, in qualche caso persone emarginate

per reddito o problemi personali particolari; nessuno era residente nel centro di Paese, e la cosa, negli anni Settanta, aveva un chiaro significato di classe.

L'ambiente socio-economico del comune di Paese, caratterizzato da un passato profondamente contadino, nel decennio 1961-71 stava vivendo una robusta transizione dall'agricoltura ad attività manifatturiere, con intensità maggiore rispetto alla media della provincia di Treviso[8]. Si aprivano di conseguenza buone prospettive occupazionali, una discreta mobilità sociale e un'immigrazione di nuovi residenti provenienti spesso da ambienti urbani che stava innescando un processo di trasformazione del comune da paese rurale a sobborgo residenziale nella cintura della città di Treviso. Questi cambiamenti erano talvolta visti con preoccupato sospetto dai notabili democristiani del luogo, abituati a un capillare controllo del tessuto sociale. Secondo voci riportate da uno dei genitori, il gruppo di insegnanti insediatisi nella frazione di Castagnole tra il 1969 e i primi anni Settanta (sei-sette famiglie) godeva dell'appellativo di *mau-mau*: curiosa sintesi, senz'altro dalle intenzioni dispregiative e irridenti, tra maoisti e una non meglio identificata pericolosa setta. I notabili locali, in effetti, poco risentivano delle nuove aperture che pur animavano il mondo cattolico e la stessa Dc veneta e nazionale (vedi più avanti il ruolo della Commissione Falcucci), e apparivano arroccati in una dimensione integralista ed autoreferenziale. Infatti un consigliere comunale della Dc che terrà una posizione più aperta e riformista nella vertenza delle differenziali, passerà poco dopo nelle file del Partito repubblicano[9]. Pertanto la profonda deruralizzazione della zona non intaccò che molto lentamente la diffusa egemonia democristiana: solo nelle elezioni del 1976 l'arco delle forze laiche di sinistra riuscirà ad arrivare vicino al 30%, a fronte di una Dc ancora attestata sul 65,48%[10].

Tuttavia, nei primi anni Settanta, il processo di trasformazione socio-economica da una parte e il vento del '68 dall'altra fanno esplodere comunque varie contraddizioni. In questa fase la società si muove con più elasticità e sensibilità rispetto ai partiti, sia di maggioranza che di opposizione. Si configurano nuove relazioni, nuove occasioni di incontro e mobilitazione come le assemblee di fabbrica nel territorio; si consolida la pratica dell'obbligo scolastico, e quindi la partecipazione di giovani residenti ai fermenti dei movimenti studenteschi nelle scuole medie superiori di Treviso, oltre alla vivace e costruttiva (anche se minoritaria) presenza di insegnanti progressisti nelle scuole elementari e medie del territorio.

Per questo l'accensione e la gestione di questa forte contestazione alla istituzione scolastica non nasce da una iniziativa di partito, e nemmeno di sindacato, ma da un soggetto sociale (prima che politico) nuovo. Questo soggetto si deno-

minava "Assemblea di genitori delle classi differenziali e speciali di Paese", e aveva come sedi delle proprie riunioni itineranti i bar e le osterie più disponibili[11].

Insegnanti di città e genitori di Paese

Da un contatto tra un genitore e un insegnante (facente parte di quei nuovi residenti *mau-mau* che tanto preoccupavano la dirigenza democristiana locale) parte il tam-tam informale che porterà al concretizzarsi di un gruppo di circa 50 genitori coinvolti (52 sono i questionari individuali realizzati per documentare la situazione). L'Assemblea nasce con la partecipazione di un gruppo di insegnanti – non solo delle scuole elementari – espressione del gruppo trevigiano del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa): Romano Abate, Matilde Graci, Marisa e Mirella Bertaglia, Pietro Fabris, Marilinda e Renata Troncon, Maria Tessarolo, Maria Marconi, Luisa Tosi, Norma Cicognani, Paola Idi e altri[12] – cui si aggiungono gli insegnanti di nuova residenza a Paese, come Domenico Cesana, Achille Costi, Livio Fantina e altri.

Un gruppo ristretto di questi insegnanti garantiva la sua presenza alle riunioni dell'Assemblea, nel ruolo di "sindacalisti dei diritti del bambino e del genitore" – almeno così erano vissuti dai protagonisti, in anni in cui il sindacato rappresentava un modello – fornendo una consulenza tecnica (di procedure, scrittura e stampa, segreteria), ma soprattutto una personale esperienza pedagogica e didattica sul problema della emarginazione e dell'handicap scolastico. Gli insegnanti si sono messi in gioco in modo rigorosamente personale, mai esibendo appartenenze (al MCE o al sindacato), e non per tatticismo o reticenza, ma per la convinzione che l'unico "potere" su cui contare era quello della loro persona e di una professionalità vissuta oltre il contratto di lavoro, come relazione di socialità e di cittadinanza, a disposizione di un obbiettivo chiaro e condiviso. I rapporti con i sindacati confederali, e con il MCE, vennero vissuti nei fatti e nelle scelte, non nelle etichette; il tutto con grande semplicità e naturalezza.

Il metodo era quello della democrazia diretta, senza deleghe (se non di tipo tecnico). Mai riunioni separate o preparatorie, votazioni per ogni decisione, autofinanziamento[13]. I confronti con le controparti – il Comune o l'istituzione scolastica – erano sostenuti sempre direttamente dai genitori, in quanto titolari dei diritti in questione. Così come i genitori furono sempre i primi firmatari dei numerosi appelli e documenti prodotti.

Nel linguaggio di quegli anni si sarebbe potuto definire un "collettivo", ma la denominazione scelta, più correttamente, fu "Assemblea dei genitori delle classi differenziali e speciali di Paese", in quanto gruppo di scopo, nato per risolvere un problema specifico (anche se, nelle intenzioni degli insegnanti, tutto ciò veniva fatto in nome di una visione complessiva di una scuola e di una società a democrazia avanzata).

Nel momento più acuto dello scontro, gli insegnanti del gruppo MCE procureranno collegamenti e sostegno all'interno dei sindacati operai a livello provinciale[14], in una fase in cui prevaleva la logica unitaria del sindacato dei consigli, dei consigli di zona e della futura Federazione lavoratori metalmeccanici[15]. Più in generale, gli insegnanti porteranno all'attenzione della stampa locale e nazionale, e all'interno del MCE nazionale, il significato pedagogico, sociale e politico di questa esperienza. Il gruppo MCE di Treviso, infatti, andava elaborando in quegli anni una precisa correlazione tra pedagogia/didattica e socialità, nel senso che ogni importante trasformazione all'interno della scuola avrebbe dovuto legittimarsi e verificarsi nel sociale e nel sistema dei rapporti tra le classi sociali, anche attraverso un impegno diretto dell'insegnante nell'ambiente proprio degli allievi e delle loro famiglie. Il gruppo trevigiano del MCE era già attivo dagli anni 1957-58, con Luisa Tosi e Alda Calzavara, sulle tematiche profondamente innovatrici delle tecniche Freinet, che andavano coagulando in molti centri (Torino, Firenze, Bologna, Milano) gli insegnanti intellettualmente e politicamente più attivi (da Mario Lodi ad Aldo Pettini). Dopo il '68 esso incrocia l'onda culturale e politica dei movimenti (quello studentesco e quello operaio) e recepisce – pur con inevitabili difficoltà e tensioni – come la propria professionalità non possa più misurarsi con un sapere accademico, didattico o pedagogico, autonomo, ma si debba ricostruire nel rapporto diretto con gli utenti della scuola, e le lotte che i ceti sociali più attivi esprimevano. D'altra parte, don Lorenzo Milani aveva già parlato di scuola di classe, e la sua affermazione che "l'obbedienza non è più una virtù" metteva in discussione radicalmente un principio pedagogico che era ed è anche politico[16].

È chiaro quindi, anche con le accelerazioni tipiche di quegli anni, come "i genitori di Paese" venissero visti, dagli insegnanti più impegnati, come un campo ineludibile di elaborazione e di impegno *militante*. Questo gruppo di genitori (alla cui composizione sociale ho accennato sopra), in prevalenza uomini, con qualche significativa presenza femminile, si poteva definire una piccola "assemblea popolare" che aveva i suoi punti di riferimento più solidi nell'unità come metodo e

nella giustizia come rivendicazione. Nelle discussioni prevalevano i toni franchi e diretti, ma anche l'ironia, la sana diffidenza, il tastare il terreno; la fiducia nei presenti, così come pure la comprensione per certe assenze. Il principale cemento del gruppo era la concretezza e la chiarezza dello scopo da perseguire: togliere i propri figli dal ghetto in cui erano rimasti intrappolati. Gli "strani" insegnanti presenti erano misurati sul fatto fondamentale che stavano dalla loro parte e non da quella dell'istituzione-scuola, e soprattutto sul rispetto per la correttezza e la trasparenza nei rapporti personali. Non mancavano certe figure particolari, come un genitore soprannominato *Fortàia* (che definirei contadino-venditore) dalla parlantina da imbonitore, misto di dialetto e italiano, affabulatore abilissimo nel condurre il discorso dove voleva, e quindi adattissimo a fronteggiare le controparti nel corso della vertenza, fossero esse il sindaco o la direttrice didattica, spiazzandole per la assoluta mancanza di soggezione.

Anche se il clima degli incontri era spesso gioviale e talvolta allegro, non mancava la consapevolezza che le problematiche erano delicate, importanti e che alle spalle c'erano storie di sofferenze da rispettare e di torti da riscattare.

L'inizio della mobilitazione

Ecco una cronologia della vicenda, riassunta per tappe che corrispondono ai principali documenti prodotti dall'Assemblea.

14 febbraio '71: la prima "auto convocazione"[17], trasmessa dal gruppo promotore a tutti genitori della scuola differenziale di Paese con una breve lettera ciclostilata:

> A tutti i genitori della scuola differenziale di Paese
> Si invitano tutti genitori ad una riunione domenica 14 febbraio, alle ore 10 presso trattoria Fantin (vicino chiesa di Paese). Tutti insieme potremo dire le nostre ragioni e vedere i nostri diritti. Cordiali saluti e arrivederci.
> Un gruppo di genitori di Paese

21 febbraio '71: la prima "deliberazione", non più firmata da "Un gruppo di genitori di Paese", ma dall'"Assemblea dei genitori delle scuole differenziali e speciali di Paese". Con lettera scritta e consegnata a mano, si chiede alla Direttrice didattica un incontro aperto a "tutti coloro che hanno collaborato alle riunioni e

ai lavori dell'Assemblea", entro otto giorni, in luogo pubblico, in orario non lavorativo (sabato o domenica). La lettera non entra nel merito e fa solo riferimento alla gravità della situazione nelle classi in questione[18].

27 febbraio '71: avviene il primo incontro con la Direzione, che tenta di delimitare l'impatto aprendo l'incontro *solo* ai genitori. La contromossa preparata è quella di consegnare alla direttrice due documenti "pesanti", controfirmati dai genitori. Il primo è un ciclostilato di cinque pagine (*Inchiesta sulla situazione delle scuole differenziali e speciali di Paese*) dove si fa la sintesi delle risposte contenute nelle 50 interviste realizzate dagli insegnanti facenti parte dell'Assemblea, attraverso colloqui individuali con i genitori[19]. Dai molti dati convergenti si vedrà come fossero prevalenti le contraddizioni interne al sistema, cioè l'incapacità delle istituzioni a tener fede al loro stesso apparato normativo. E ciò costituirà il loro principale elemento di debolezza.

Nel secondo, una vera e propria *Piattaforma rivendicativa*[20], indirizzata alla Direttrice didattica di Paese e per conoscenza al Ministero della Pubblica Istruzione, al Provveditore agli studi di Treviso, all'Ispettore scolastico, alla Direttrice del Centro Medico Psico-Pedagogico (CMPP), ai Sindacati scuola Cisl, Cgil, Uil: nella prima parte si muovono precise contestazioni, come il mancato recupero scolastico, le disfunzioni e le gravi carenze della promessa assistenza medico psicopedagogica, l'incongruenza di dividere i bambini, anziché tenere tutti indistintamente in classi meno numerose, il non rispetto dei diritti dei genitori nelle informazioni e nelle decisioni; nella seconda parte l'Assemblea avanza alcune richieste:

> *Per le differenziali*: Trasferimento alle normali di tutti gli allievi delle differenziali dal 1 ottobre 1971. Si chiede all'autorità scolastica un preciso impegno per questo trasferimento in blocco. Tale impegno dovrà concretizzarsi nella richiesta di un maggior numero di maestre per l'anno scolastico 1971-72, in modo da formare delle classi meno numerose in cui sia realmente possibile che ogni allievo venga seguito e aiutato.
> *Per le speciali*: Visita medica immediata per tutti e comunicazione diretta del risultato anche ai genitori, da parte del Centro Medico. Se qualcuno risultasse bisognoso di particolari cure psico-mediche, che queste vengano garantite attraverso una assistenza continuata, ben diversa dall'attuale. Tale assistenza dovrebbe svolgersi attraverso un continuo contatto con la famiglia singola e con le famiglie riunite. Per tutti gli altri trasferimento alle normali.

Anche se il linguaggio di questi documenti rivela indubbiamente l'assistenza "tecnica" degli insegnanti partecipanti all'Assemblea, il livello delle richieste è calibrato sul grado di convinzione dei genitori. È inoltre interessante notare come si sia consolidata, nel giro di qualche mese, la consapevolezza che, uscendo da un rapporto privatistico e individuale con l'istituzione e con l'autorità costituita, si raggiungano, attraverso la condivisione, una convinzione e una "forza" altrimenti impensabili. In effetti è già evidente come le "richieste" della piattaforma si stiano trasformando in precise "volontà" che inquadrano l'istituzione nel suo ruolo di servizio e non più di autorità gerarchica.

8 marzo 1971: la risposta scritta della Direzione didattica si articola in due punti: il secondo è un generico impegno a richiedere un aumento di posti di maestre in organico; il primo entra nel merito della vertenza:

> Verranno trasferiti alle classi normali soltanto quegli alunni giudicati idonei per la frequenza a dette classi dal C.M.P.P. [21].

È una posizione apparentemente oggettiva e lineare, che invece provoca nell'assemblea una serie di contestazioni molto incalzanti, che si esprimono in un volantino in cui si chiede alla Direttrice:

> Se la decisione non spetta alla Direzione didattica ma al CMPP (come risulta dalla sua ultima lettera), come mai molti dei nostri figli sono stati tolti dalla normale senza visita medica preventiva? In base a quali disposizioni?

e alla dottoressa Serenella Rigo, direttrice del CMPP:

> Il CMPP accetta di assumersi completamente e da solo la responsabilità di decidere in merito all'assegnazione dei bambini ai vari tipi di classi o scuole (normali, differenziali o speciali)?
> Quale parte cosciente e responsabile è prevista per il genitore nell'impostazione del lavoro del CMPP? In particolare nel lavoro di diagnosi, nel trovare le cause, nel trovare i rimedi? D'altra parte, nella situazione attuale, in cui i genitori sono esclusi dalla lettura dei risultati delle visite, come pensa il Centro sia attuabile una collaborazione effettiva tra Centro e genitori?[22]

21 marzo 1971: il settimanale della diocesi di Treviso "La Vita del Popolo" pubblica un lungo articolo di Valentino Giacomin – un insegnante, impegnato anche come giornalista – dal titolo *Gigi alle speciali, il fratello alle differenziali e la maestra in Paradiso.* Dopo aver ben evidenziato nel titolo lo stato delle cose e, all'interno, la drammatica solitudine delle famiglie che devono affrontare i problemi di un figlio disabile, l'articolo mette in positivo rilievo la notizia della nascita, nel febbraio '71 a Treviso, di una sezione della Associazione nazionale famiglie fanciulli subnormali (Anffas)[23], il primo nucleo di una ventina di famiglie che in pochi anni, anche attraverso la grande personalità di don Fernando Pavanello e l'apporto di preziosi e concretissimi gruppi di volontariato, evolverà nell'AILS (Associazione per l'inserimento lavorativo e sociale) nel '77, e successivamente nel Coordinamento provinciale Handicappati e nella Fondazione "Il Nostro Domani" onlus, struttura di grande valore e solidità istituzionale.

4 aprile 1971: in un volantino di più pagine l'Assemblea compie una riflessione complessiva su tutta la vicenda, rifacendone per sommi capi la storia, puntualizzando i risultati ottenuti sia in termini rivendicativi che di aumento di consapevolezza personale e collettiva, arrivando a un giudizio sulla emarginazione scolastica sempre meno "privato" e sempre più "politico". Si avverte la volontà di socializzare il problema e di allargare il consenso. Lo stesso linguaggio denota la presenza di una intensità "popolare" dietro la scrittura delle varie argomentazioni[24]:

> Cose che abbiamo ottenuto:
> *Visite sollecite da parte del Centro Medico* per quasi tutti i genitori del gruppo.
> Da quello che è stato riferito ai genitori, tutti sono stati trovati ragazzi normali. Per tre bambini l'autorità scolastica decide l'immediato passaggio alle normali. I genitori però avevano deciso che il passaggio doveva avvenire *a ottobre* e *per tutti*, e quindi ottengono che i loro figli rimangano nella loro classe fino a giugno.
> Cose che abbiamo capito:
> *Se le scuole normali funzionassero diversamente*, non ci sarebbe bisogno di scuole speciali e differenziali.
> Hanno fatto la scuola "OBBLIGATORIA" e "UGUALE PER TUTTI", ma per i nostri figli è solo "obbligatoria".
> *Le scuole differenziali e speciali non servono.*
> Perché non danno nessun recupero.
> Perché servono solo a far "ordine" e "pulizia" nella scuola normale.
> Perché convincono la gente di essere più indietro e la abituano a essere messa in scala.

> Perché, anche se uno ha bisogno di cure specializzate, queste non gli vengono assolutamente date.
> Il Centro Medico non comunica per iscritto i risultati ai genitori, li interroga in modo che mette i genitori a disagio; facendo in questo modo le visite, il Centro Medico non serve né ai genitori, né ai bambini, ma solo alle autorità scolastiche.

Malascuola: *casi locali e un'inchiesta nazionale*

L'Assemblea, oltre a occuparsi della vertenza generale, è diventata luogo di discussione di varie situazioni scolastiche, veramente sorprendenti, da sembrare surreali. Un alunno, che chiameremo con nome di fantasia Antonello, ha sette anni, frequenta per qualche mese la prima classe normale a Paese. Improvvisamente, senza alcuna visita, viene trasferito alla prima differenziale dove rimane fino alla fine dell'anno scolastico. Allo scrutinio Antonello risulta respinto. L'anno seguente, sempre senza visita del Centro Medico, viene dirottato alla speciale (nella cosiddetta prima superiore...). In un solo anno ha sperimentato normale, differenziale, bocciatura e... speciale. Finalmente la madre riesce a ottenere una visita di controllo e il suo caso troverà una soluzione nell'ambito della vertenza generale[25], avendo sua madre respinto ogni soluzione a "trattativa privata". Ma chi gli restituirà gli anni perduti?

Due bambini e due bambine nell'anno scolastico '70-71 frequentano a Paese la terza classe. Nel terzo trimestre non riportano voti particolarmente brillanti, ma comunque tutti sufficienti. Pertanto nella pagella, regolarmente firmata dalla loro maestra e dalla Direttrice didattica[26], risultano, tutti e quattro, "promossi" alla classe... terza (*testuale),* cioè bocciati! Un errore burocratico ripetuto quattro volte? La cosa finirà insieme alle altre contestazioni nel fascicolo di un allibito Ispettore centrale. Non abbiamo una documentazione specifica di come si sia conclusa questa vicenda per quanto riguarda le responsabilità professionali di insegnante e Direttrice: certamente ci son volute due pressanti lettere di protesta alle autorità provinciali, in piena estate, per salvaguardare un minimo di legalità. Ma, al di là dei casi specifici, è il clima che sta cambiando. È notevole che nell'hinterland ex rurale del trevigiano un gruppo di genitori e insegnanti si stia muovendo con singolare empatia (cioè in sintonia, malgrado l'assenza di concreti collegamenti organizzativi) rispetto a situazioni analoghe in zone di ricca industrializzazione e recente immigrazione come Bologna e il milanese.

Tra fine aprile e primi di maggio 1971, Vittorio Emiliani conduce, sul quotidiano nazionale "Il Giorno", un martellante servizio in tre puntate dal titolo *La nostra scuola seleziona ed esclude i bambini disadattati*. L'analisi del giornalista ricalca, su scala più vasta, la nostra indagine "paesana":

> in realtà queste classi [le differenziali] non son servite a reinserire quasi nessuno [...] Anzi è più frequente il caso di bambini che dalla differenziale scivolano alle scuole speciali, riservate, ma solo in teoria, ai soli subnormali [...] In realtà (riferisce una maestra) nelle differenziali non cambia quasi nulla, si diluiscono solo i ritmi dei programmi. Ma l'ambiente è totalmente privo di stimoli, non c'è scambio, non c'è dinamica. Come povero, poverissimo è l'ambiente familiare di provenienza[27].

Si sofferma poi sul meccanismo che presiede al dirottamento verso le classi "separate", attraverso il quale, come ammettono alcuni psicologi interpellati, il referto medico non fa che avvallare "scientificamente" lo "scarico" del bambino già deciso a livello di direzione didattica. Meccanismo che si rivela assai produttivo, se in pochi anni la spesa nazionale, nel settore, passa da 2 a 10 miliardi. In realtà la scuola dell'obbligo italiana, promossa per legge nel '62, non è in grado di reggere l'urto "democratico" delle nuove masse di alunni; gravi carenze di strutture, grandi limiti nella formazione dei docenti, rigidità e inadeguatezza dei programmi, la cui riforma si metterà in moto solo nel '75.

La ribellione a questo stato di cose però è già partita. Emiliani cita il MCE di Milano, ma anche molti psicologi e psichiatri impegnati in varie situazioni sociali come il Centro di Igiene Mentale di Reggio Emilia e le iniziative di alcuni comuni della Brianza. Questi però si devono muovere senza i miliardi del Ministero, che sono destinati alla formazione delle classi differenziali e speciali. In effetti il Ministero finanzia il lavoro delle *équipes* mediche preposte alle visite degli alunni segnalati, sostanzialmente "a cottimo", ma non in base al numero di alunni visitati, bensì al numero di classi differenziali costituite, in ragione di circa 350.000 lire per ogni nuova classe. Ma non finisce qui, perché i Provveditorati istituiscono preventivamente un tot numero di classi differenziali con docente specializzato, classi che, una volta attribuite alle varie Direzioni didattiche, "bisogna" siano riempite[28]. E questo potrebbe spiegare certi dirottamenti, fatti anche a Paese, anche senza le prescritte visite presso il Centro Medico. Questi elementi rafforzano la tesi di un disegno politico nazionale mirante a ridimensionare la portata egualitaria della scuola obbligatoria per tutti fino alla terza media creando – sia con i finanziamenti

che con i regolamenti – dei percorsi di discriminazione, non di reinserimento, utilizzando il pretesto/pregiudizio dello scarso rendimento o del comportamento deviante da una certa "normalità", ideologicamente confezionata.

Nella seconda puntata del servizio, Emiliani focalizza l'impatto di questo meccanismo scolastico sui grandi fenomeni di immigrazione meridionale in quegli anni di feroce industrializzazione che integrava gli immigrati nel lavoro per poi emarginarli nella società[29]. Nella terza puntata conclude con una opportuna focalizzazione del ruolo di una "nuova psicologia", propria di una nuova leva di operatori, che compiano una scelta precisa contro l'isolamento individuale del caso particolare, a favore di una lettura psicologica collettiva del gruppo classe, sempre nelle dinamiche di relazione, scambio, reciprocità, e quindi decisamente a favore dell'assunzione dei problemi sempre all'interno della classe *normale*. Mettere l'introverso con gli introversi, l'abulico con gli abulici, l'aggressivo con gli aggressivi è la morte di ogni prospettiva pedagogica, la morte di ogni elementare fiducia in una convivenza democratica in cui la diversità e la varietà siano il sale di una positiva evoluzione educativa[30].

Un'estate calda

Si capisce quindi, date queste atmosfere di opinione pubblica (non sempre maggioritarie, ma spesso egemoni) sia a livello nazionale che locale, come sia stato possibile che in pochissimi mesi maturasse a Paese la lotta per il superamento e l'abolizione delle classi differenziali e speciali, allargando significativamente le alleanze sia tra la popolazione residente che con le categorie operaie più avanzate (in particolare, un gruppo di metalmeccanici della Zoppas di Conegliano) e con consistenti gruppi di insegnanti. L'Assemblea ormai ha percepito il sostanziale cedimento della Direzione didattica che si è messa all'ombra del Centro medico e, avendo questi certificato la "normalità" pressoché di tutti i bambini, si attrezza per gestire, in modo collettivo, il rientro nella scuola normale per il 1° ottobre. Pertanto, consapevole dei gravi ritardi e disagi accumulati dagli alunni, l'Assemblea progetta un corso di recupero autogestito per prepararli al nuovo inserimento. Le insegnanti saranno scelte insieme ai genitori tra coloro che hanno lottato con loro[31].

Riprendiamo da qui la cronologia della vicenda.

1° giugno '71: parte la richiesta dell'Assemblea al Provveditore di Treviso di poter usufruire dal 20 agosto al 20 settembre (orario 8-12) di due aule delle scuole

elementari di Paese e un'aula della scuola elementare di Padernello. L'Assemblea si assume la responsabilità dei contenuti e del reperimento insegnanti.

3 luglio '71: arriva la risposta che scatenerà la mobilitazione:

> All'Assemblea dei genitori.
> e, per conoscenza,
> Al Signor Sindaco del Comune di Paese
> All'Ispettore Scolastico di Treviso
> Alla Direzione Didattica di Paese
> Sentito il parere *sfavorevole* espresso dalle Autorità scolastiche e Comunali interessate, spiace dover comunicare che la istanza del 1 giugno '71, intesa ad ottenere la concessione in uso di aule delle Scuole elementari di Paese e Padernello, *non può essere accolta*.
> Il Provveditore agli Studi (Vito Toto)

Nella stessa data esce un volantino a più pagine che riassume in tutti i suoi passaggi la vertenza, chiarisce e aggiorna l'informazione sugli obbiettivi e dà la massima pubblicità al rifiuto opposto dal sindaco Abramo Bellio alla richiesta di aule per il corso di recupero:

> I genitori ritengono giusto, a ottobre, iscrivere i bambini alla scuola normale, qualunque sia il giudizio del centro medico.
> Per rendere meno difficile il passaggio alla scuola normale, abbiamo deciso di organizzare, durante l'estate, un mese di scuola, con queste caratteristiche:
> – le decisioni sul metodo e sulla attività scolastica vengono prese insieme ai genitori;
> – partecipazione delle famiglie allo svolgimento del corso con la presenza dei genitori alle lezioni, sia con assemblee serali.
> Per fare questo abbiamo chiesto le aule delle scuole elementari di Paese e Padernello al Provveditore, alla Direttrice didattica, al Sindaco. Il Sindaco ha detto di no[32].

10 luglio '71: prende corpo l'onda alta della mobilitazione, che da una parte investe tutto il consiglio comunale (quindi tutta la rappresentanza politica del comune) della decisione sull'utilizzo delle aule, dall'altra promuove una raccolta di firme tra la popolazione residente, sindacalisti e gruppi operai a livello provinciale, già sensibilizzati sul discorso scuola. Lo strumento è un grande manifesto murale a stampa (100 x 70), una sorta di prima pagina di giornale[33], affisso in molte

copie nel territorio comunale, che porta come titolo una domanda perentoria: *Di chi sono le scuole elementari di Paese?* Dopo una sintesi di tutta la vicenda, il testo riferisce del rifiuto del Sindaco e, partendo da una sua spericolata giustificazione – "il gruppo dei genitori deve arrangiarsi, perché è un gruppo privato e le scuole sono pubbliche" – articola la risposta dell'Assemblea:

> *Cosa rispondiamo noi*
> La scuola elementare è obbligatoria e per tutti, quindi *l'edificio scolastico è di tutti e per tutti* (non per niente è comunale). Perché deve rimanere inutilizzato per tre mesi, durante l'estate? Viene sempre predicato, dalle autorità scolastiche e politiche, che per migliorare le cose ci vuole *dialogo e collaborazione*, però quando le famiglie fanno una precisa richiesta per i loro diritti, si fanno passare i mesi senza rispondere e poi si risponde con un rifiuto.
> La direttrice didattica, che accusa i genitori delle classi differenziali e speciali di seguire poco i loro figli, perché non sta dalla loro parte quando questi stessi genitori procurano della scuola in più per i loro figli? Questa scuola estiva non è nata per capriccio! è una necessità perché solo pochi possono mandare i loro figli a delle ripetizioni private.
> Quando si è trattato di escludere i bambini dalle scuole normali, le autorità sono state pronte a trovare i locali; quando si tratta di far tornare i bambini nella scuola normale allora ci sono i no del sindaco e delle autorità scolastiche. Noi ci domandiamo: le autorità si danno da fare per far progredire i figli degli operai e dei contadini o per metterli sempre più da una parte?
> Se non ci vengono date le aule vuol dire veramente che i nostri figli sono stati messi nelle scuole differenziali e speciali non per essere recuperati (come ci è stato detto), ma per essere messi da parte per sempre.

Seguono i nomi e cognomi dei circa 40 genitori costituenti l'Assemblea e, per solidarietà, i nomi e cognomi di circa 330 residenti nel comune di Paese, 64 operai e sindacalisti della Fim, Fiom e Uilm provinciali, circa 40 insegnanti e personale della scuola e 15 architetti trevigiani.

Abbiamo indugiato nella trascrizione testuale delle argomentazioni perché è molto importante evidenziare come il linguaggio usato nella scrittura riflettesse espressioni orali ricorrenti nelle riunioni dell'Assemblea nella sua componente popolare, e come essa attingesse ad un livello comune di condivisione (non solo operativa ma anche teorica) tra operai, contadini e insegnanti, facendo riferi-

mento più ad una comune radice "umanitaria", che a formule e a schematismi ideologici, cosa non sempre scontata in quegli anni.

20 luglio '71: esce sull'organo della Conferenza episcopale italiana, "Avvenire", nella rubrica *Vita delle regioni*, un articolo non firmato dal titolo *Paese: una decisa azione di un gruppo di genitori. Non vogliono scolari di seconda categoria*. Vi si riportava il contenuto del manifesto contro il rifiuto del sindaco e si stigmatizzava chiaramente l'operato dell'autorità comunale e di quella scolastica[34]. Questo articolo, come l'altro della "Vita del Popolo" del 21 marzo, testimonia una netta presa di posizione da parte di organi ufficiali della Chiesa trevigiana, con un'aperta differenziazione rispetto alla Dc di Paese e al silenzio del suo parroco e di quello della parrocchia della frazione di Padernello.

31 luglio '71: visto l'imbarazzo e l'immobilismo delle forze politiche rappresentate in Consiglio comunale, viene inviata una formale richiesta di convocazione del Consiglio al Sindaco e a tutti i capigruppo. Nel frattempo il testo del manifesto era stato inviato a tutte le autorità, a tutti i sindacati confederali, alla stampa locale e nazionale. Le esigue forze di opposizione (5 consiglieri su 20, nemmeno il terzo necessario per imporre la convocazione) sono costrette a sciogliere il loro timido attendismo e a considerare quella che per loro poteva essere una opportunità per qualificare la loro presenza politica nel territorio. Si arriva così alla convocazione del Consiglio comunale straordinario.

12 agosto '71: il Consiglio Comunale ha un solo punto all'ordine del giorno: "Richiesta disponibilità aule". La Democrazia cristiana ha la maggioranza assoluta dei seggi (15 su 20) e i restanti 5 sono divisi tra Psi, Psu, e Psiup. È di un certo interesse la rilettura, a distanza di anni, di parti del verbale degli interventi[35]. Sono assenti due consiglieri di maggioranza e uno del Psiup. Dopo l'esordio condotto dall'ala più conservatrice della Dc che, per bocca del consigliere Attilio Vendramin, afferma che "si è trattato di una strumentalizzazione politica, condotta in modo tutt'altro che corretto", si distingue il successivo intervento del consigliere Giulio Agostinetto (Psu) il quale, pur marcando la sua distanza dai metodi di democrazia diretta propri dell'Assemblea dei genitori, si compiace che il tema sia finalmente approdato in consiglio comunale e trova sostanzialmente positivo che un movimento di genitori muova le acque di un problema troppo importante per rimanere riservato agli addetti ai lavori; riconosce la presenza di un forte movimento di opinione tra gli stessi esperti, contrario alla separazione dei bambini, e conclude così il suo intervento scritto:

> come uomini politici e amministratori compete peraltro a noi l'affermare che in ogni caso la scuola non deve mai servire a discriminare, a selezionare i cittadini, conferendo ad alcuni di essi il marchio della inferiorità mentale e culturale, destinandoli così inevitabilmente ad una posizione di sudditanza sociale nei confronti di altri [...] Negare l'istituzione di un doposcuola significa discriminare [...]. Ci rendiamo conto che il doposcuola richiede un impegno ben più responsabile di quello che impone un rifiuto (in tal caso basta un pretesto qualsiasi) [...]. Proponiamo perciò che la richiesta dei genitori venga accolta[36].

Il consigliere Beniamino Sorrenti (Psi) parla a braccio e, dopo aver richiamato i valori della Costituzione e la lezione di Don Milani sui pericoli di una discriminazione di classe nella scuola, si schiera decisamente a favore della richiesta espressa dai genitori.

Ben più complesso l'intervento del giovane capogruppo della Dc Vigilio Pavan, che dà lettura di un lungo intervento scritto che vuol essere una dissertazione su tutte le più recenti teorie illuminate e progressiste riguardanti l'educazione della gioventù. Dopo un lungo elogio della prevenzione e della minuziosa ricerca delle cause dei comportamenti devianti, si lancia in impegnative affermazioni contro la separazione e l'emarginazione denunciando che "Non è dalle scuole speciali che nascono gli anormali, ma è nelle scuole normali che si creano gli anormali e i disadattati". Ma a questo punto, con notevole spregiudicatezza logica, si lancia contro l'Assemblea dei genitori, che per far firmare il manifesto avrebbe usato "trucchi da fiera paesana, ingaggiando ragazzine quindicenni per reperire firme per un manifesto", e dicendo inoltre che "è un controsenso battersi per l'abolizione delle scuole differenziali ed istituire corsi estivi che bollino particolarmente i ragazzi come differenziati". Conclude dichiarando il proprio accordo con la decisione presa dal Sindaco in quanto "il parere sfavorevole espresso in maniera molto larvata dal Sindaco, si riferiva, non tanto all'impossibilità di concedere le aule a degli scolari, quanto alla necessità di salvaguardare la serietà della Istituzione scolastica". Dopo la relazione, il capogruppo invita la giunta a formare una megacommissione consiliare composta da sindaco, assessori, consiglieri, assistenti sociali, équipes mediche, rappresentanti dei genitori ecc. "che avvii lo studio del problema del minore nell'analisi generale dell'attrezzatura edilizia oggi a disposizione nel settore scolastico normale e differenziale. Quanto sopra al fine di poter proporre un concreto piano di intervento nei due settori paralleli dell'Assistenza e dell'Istruzione"[37].

Sospensione della seduta. Conciliaboli vari. Nasce un accordo tra tutte le parti politiche che, di fatto, sancirà la legittimità della richiesta dei genitori e spianerà la strada al ritorno dei loro figli alla scuola normale. L'ordine del giorno, approvato all'unanimità, prevede l'istituzione di un doposcuola gratuito, aperto a tutti gli alunni sia provenienti dalle differenziali e speciali, che dalle normali, in tutte e cinque le frazioni del Comune e che gli insegnanti, se non già stipendiati dallo Stato, saranno pagati dal Comune per il mese di corso e dovranno essere scelti "concordemente tra autorità comunale, autorità scolastica ed un rappresentante delle famiglie interessate"[38].

Sarà però necessaria una serrata e incalzante trattativa per rendere effettivo quello che era tra le righe dell'ordine del giorno. Incontri tra genitori, vicesindaco e Direzione didattica si susseguono il 23 e il 25 agosto. Il 24 parte il corso estivo aperto a tutti, della durata di circa un mese. L'Assemblea dei genitori ottiene di nominare gli insegnanti per i propri figli nelle due classi di Paese centro e in quella di Padernello, nella persona di Renata Troncon, Marisa Bertaglia e Maria Tessarolo, insegnanti di ruolo, facenti parte del gruppo MCE di Treviso, che lavoreranno gratuitamente dopo una circostanziata richiesta di *nulla osta* al Provveditore agli studi. Inoltre si ottiene che le tre suddette insegnanti si possano avvalere, sotto la propria responsabilità didattica, di altri insegnanti ausiliari, sempre scelti assieme ai genitori. Quindi, malgrado qualche ripicca burocratica della Direzione didattica, e malgrado il suo atteggiamento sia di profonda ostilità sia rispetto al contenuto che al metodo, il corso ha il suo svolgimento abbastanza regolare.

Non abbiamo documentazione didattica di quel mese di lavoro, però la memoria conferma un dato di fondo: la gran parte dei bambini provenienti da uno o più anni di scuola differenziale, sul piano del comportamento, della socializzazione, delle condizioni psicologiche, apparivano alle insegnanti del corso su uno standard di tranquilla normalità, mentre sul piano dell'apprendimento strettamente scolastico la situazione era precaria e talvolta pesante, pur in presenza di potenzialità positive, a conferma del fallimento delle classi separate anche ai fini del recupero scolastico[39]. Certamente il corso, anche per il coinvolgimento sociale che ha comportato, ha rivoluzionato la stima di sé negli alunni, nei genitori e nei loro rapporti con il resto dell'ambiente; ha permesso di vivere, fuori e dentro la classe, situazioni nuove, contatti con nuove persone, nuovi insegnanti, e di provare, inoltre, qualche robusta gratificazione dopo otto mesi di riunioni, scontri, tensioni; ha reso tangibile la sensazione che rapporti di forza molto stratificati possono, a certe condizioni, essere modificati o addirittura invertiti.

Conclusione

Tra i documenti conservati, in un appunto informale, scritto a mano, si legge: "10-11-13-16 settembre, incontri di gruppi di genitori con l'ispettore scolastico". Quanto meno questo fa pensare che, messa da parte come controproducente o inefficace la Direzione didattica, il Provveditore avesse messo nelle mani dell'Ispettore scolastico la gestione della chiusura della vertenza.

Il passaggio finale fu l'invito ai genitori a presentare direttamente all'Ispettore una domanda collettiva da parte di tutti quelli che intendessero passare alle normali[40]. Era chiaro che le domande sarebbero state di fatto tutte accolte. Nel giro di poche ore, in data 11 settembre '71, partì la domanda collettiva, regolarmente controfirmata, che riportiamo quasi integralmente perché ben esprime lo spirito e la maturazione con cui il gruppo giunse alla conclusione della vicenda.

> Nel presentare all'Ispettore scolastico di Treviso l'elenco richiestoci degli alunni che i genitori intendono trasferire, dal 1 ottobre '71, alla scuola *normale* di Paese, si precisa quanto segue:
> Non vogliamo che, una volta tolti i nostri figli, il danno di queste scuole differenziali e speciali pesi sulle spalle di altri bambini e genitori; perciò il nostro scopo è l'abolizione delle scuole differenziali e speciali.
> L'elenco comprende le firme di tutti quei genitori che hanno portato avanti l'iniziativa, che si conoscono, che hanno a lungo discusso e lottato insieme; quindi sono tutti solidali tra di loro. Però si intende portare avanti la nostra azione, in futuro, anche con i genitori che ancora non conosciamo, e che non hanno avuto, finora, la possibilità di discutere di questi problemi.
> Siamo fermamente decisi a difendere i nostri figli, una volta iscritti alle normali, a controllare di persona che non si continui con altre forme di divisione, di isolamento e di trascuratezza.

Il numero totale dei bambini richiedenti è 38. Rappresenta il 56% su un totale di 68 alunni – 40 iscritti alle differenziali, 28 alle speciali – denunciati formalmente dalla Direzione didattica nella lettera al Provveditore del 20 marzo '71[41]. A parte il fatto che non è stato possibile verificare la consistenza delle presenze effettive in classe rispetto al totale denunciato sulla carta, il 56% è una percentuale molto significativa, trattandosi di persone che sono venute allo scoperto, di fronte a tutti, su questioni delicate in cui è facile prestare il fianco. Crediamo sia stato

statisticamente normale che, in un ambiente così strettamente egemonizzato da certe *élites* dirigenti, un certo numero di famiglie sia rimasto nell'ombra, in attesa di eventi migliori, o anche, forse, per convinzione.

Sta di fatto che di scuole differenziali e speciali a Paese non ci sarà più traccia. In mancanza di dati ufficiali sulla consistenza delle classi elementari nell'anno scolastico 1971-72, a Paese, nel Registro delle iscrizioni alla scuola differenziale di Paese, per l'anno scolastico 1972-73 risulta iscritto un alunno in quarta e un alunno in quinta. Nel registro delle iscrizioni della scuola speciale di Paese, sempre per l'anno 1972-73, ci sarà un alunno in prima, un alunno in terza, quattro alunni in quinta[42]. È molto improbabile che, con questi numeri le classi abbiano potuto entrare in funzione. Questi registri possono solo testimoniare la tenace velleità della Direzione didattica di portare avanti, malgrado tutto, il suo vecchio disegno. Ma ormai essa agiva contro tutti, anche contro i suoi stessi referenti politici della Dc.

Nel 1974 si era mosso tutto quel grosso apparato partecipativo dei cosiddetti Decreti delegati. Nel gennaio 1975 conclude i suoi lavori la Commissione ministeriale di studio presieduta dalla senatrice Franca Falcucci e nell'agosto esce la circolare ministeriale N. 227 che ne attua le conclusioni individuando nel tempo pieno l'organica integrazione, in un'unitaria prospettiva didattica, di molteplici attività formative, espressive e di relazione, e nel gruppo-classe che nasce dal territorio, l'ambito naturale di crescita di tutti i bambini più o meno problematici, con o senza patologie o handicap, salvo casi particolarissimi, per cui sono previste forme di transizione; vengono elaborate, di conseguenza, strutture di sostegno medico e psicopedagogico funzionali a una prospettiva di inserimento, non più di ricovero e separazione[43].

Nell'ottobre 1971 nel quindicinale della CGIL nazionale, "Rassegna sindacale", una informatissima e calorosa ricostruzione di tutta la vicenda, a firma di Sesa Tatò, sottolinea il ruolo dell'Assemblea di "operai e contadini" e degli insegnanti del MCE. L'articolo è affiancato da un ampio riquadro in cui si esalta il ruolo del movimento operaio, in altre zone d'Italia, nelle parallele battaglie per il tempo pieno, l'edilizia scolastica, il libro di testo e la sua gratuità; quella che allora si chiamava "ricomposizione di classe", unità tra lavoratori della scuola e della fabbrica[44].

A questo punto la storia continua, ma il racconto finisce. Finisce bene, con la riparazione dei torti e l'arrivo delle buone leggi. Ma allora... *vissero tutti felici e contenti?*

La qualità delle leggi non compie miracolose palingenesi rispetto alla dura realtà dei reali rapporti sociali e di potere. E il messaggio di integrazione, che quelle disposizioni pur contenevano in modo apprezzabile, dovrà passare per i filtri, spesso intasati, della mentalità di alcuni dirigenti scolastici e dei docenti meno aperti[45], i filtri della formazione dei nuovi docenti, dei limiti finanziari, delle culture comportamentali diffuse nei territori – spesso imbarbarite in questi quarant'anni, dei conflitti fra città e campagna, tra Nord e Sud, e, vent'anni dopo, tra locali ed extracomunitari. Anche se va detto che i migliori episodi di buona integrazione, in questi ultimi anni, li hanno scritti e li scrivono gli alunni e gli insegnanti delle nostre scuole elementari e dell'obbligo in genere. Almeno credo.

[Ringrazio il Preside e il personale dell'Istituto Comprensivo Statale "C. Casteller" di Paese per la cortese collaborazione nella consultazione dell'Archivio]

Note

1. "I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o con anomalie di comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali.[...] I soggetti che presentano anomalie o anormalità somatopsichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento ed assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali" (Dpr 22 dicembre 1967, n. 1518, *Regolamento per l'applicazione del titolo III del DPR 11 febbraio 1961, n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica*, art. 30).

2. Dati ripresi da copia di un testo con firma dattiloscritta della direttrice didattica, intitolato *Premessa alla contestazione dei genitori degli alunni classi differenziali e speciali*, con data 20.3.1971, presumibilmente inviato al Provveditore. Archivio personale Pietro Fabris, d'ora in poi ApPF.

3. Dpr 22 dicembre 1967, n. 1518, cit.

4. Questa espressione, riportata nel volantino in data 4 aprile 1971 (ApPF), riprende un intervento orale di un genitore in una riunione dell'Assemblea.

5. Vedi Dpr 22 dicembre 1967, n. 1518, cit., in particolare art. 6.

6. Le parole usate per definire questo tipo di discriminazione nel volantino in data 4 aprile 1971 sono: "convincono la gente di essere più indietro e la abituano a essere messa in scala" (ApPF).

7. V. Emiliani, *La nostra scuola seleziona ed esclude i bambini disadattati,* "Il Giorno", 28 aprile 1971.

8. Comune di Paese. *Popolazione attiva per ramo di attività*. Popolazione residente 1961-1971: l'Agricoltura passa da 1.026 addetti (27,33%) a 560 (13,80%), l'Industria da 1.852 (49,33%) a 2.477 (61,02%), altre attività da 844 (22.48%) a 1.022 (25,08%), su un totale di popolazione attiva che va da 3.754 (1961) a 4.059 (1971) e di popolazione residente da 9.543 a 11.016 [Dati censimenti ISTAT].

9. Si tratta di Vigilio Pavan, nel 1971 capogruppo della Dc nel consiglio comunale di Paese, non rieletto nel 1975, poi per tre legislature consigliere comunale eletto nelle liste del Partito repubblicano (1980-1995), per due mandati sindaco del comune di Paese per la Lega Nord (1995-2004), successivamente eletto come capolista della lista civica Forza Marca (2004-2009) e Lega Nord (dal 2009 ad oggi). Sul suo ruolo nella vicenda, vedi, più avanti, la cronaca della seduta Consiglio comunale del 12 agosto '71. Inoltre vedi la presa di posizione de "La Vita del Popolo" e de "L'Avvenire", riportate più avanti.

10. A livello del comune di Paese, ancora nel 1968, la Dc poteva contare sul 72,33% dei voti, rispetto ad 56,48% a livello della provincia di Treviso (dati delle politiche del 1968). Manteneva ancora il 71,21 nel 1972, per scendere nel 1976 al 65,48%. Il Psu dal 16,58% del '68, percentuale mantenuta nel '72 come Psdi al 16,52, raddoppierà come Psi al 13,82 nel 1976, mentre il Pci passa da un minuscolo 3,48% del '68 (rimasto pressoché invariato nel '72 al 3,67), quadruplicherà nel '76 (12,47%) e anche il Pri passa dallo 0,50 del '68 al 3,47 del '76 (*Comune di Paese. Elezioni politiche. Camera dei deputati*. Dati Ministero degli Interni). I dati delle comunali del 1970 non si scostano di molto dai dati delle politiche del 1972, salvo l'assenza, a Paese, del Pri e la curiosa presenza di tre partiti socialisti, Psi, Psu, Psiup.

11. In realtà i genitori erano attenti ai buoni rapporti con i gestori dei locali, e spesso veniva attuata una specie di turnazione per evitare di compromettere troppo il gestore. Malgrado ciò,

uno di questi fece capire di non gradire, in una occasione, la presenza dell'Assemblea per pressioni ricevute dall'alto.

12. I nomi sono ricavati dalla firma in calce a documento del 4.3.1971. In ApPF.

13. Da un appunto battuto a macchina intitolato *Spese complessive sostenute al 15 0ttobre 1971*, risulta un totale di 93.000 lire, che avrebbe dovuto comportare un addebito pro capite di £ 2.500 (ApPF).

14. Vedi firme raccolte presso i metalmeccanici Zoppas di Conegliano per il grande manifesto del 10 luglio 1971. Copia in ApPF.

15. Una traccia di consiglio di zona, ebbe un certo ruolo nella mobilitazione contro il Preside Avila condotta, assieme agli insegnanti democratici della scuola Media di Paese, nei primi anni Settanta.

16. Emblematici a questo riguardo gli atti del corso "Scuola-Sistema" svoltosi a Cison di Valmarino nel '71; anche se una elaborazione molto più vissuta e articolata si ha in *Pedagogia popolare, perché e con chi?,* prodotto dal MCE di Treviso nel 1977. Copia dei due documenti in ApPF.

17. Copia originale in ApPF.

18. Copia originale in ApPF.

19. In ApPF copie originali sia del documento di sintesi, che di quasi tutti i questionari individuali.

20. Copia originale in ApPF.

21. Copia originale in ApPF.

22. Copia originale del volantino del 16 marzo '71 in ApPF.

23. "La Vita del Popolo", 21 marzo '71, p. 9. Copia conforme in ApPF.

24. Copia originale del volantino 4 aprile '71 in ApPF.

25. Copia della lettera dell'Assemblea alle autorità competenti, datata 9 marzo '71, in ApPF.

26. Fotocopia delle pagelle in ApPF.

27. V. Emiliani, *Smantellare i 'ghetti' delle classi differenziali*, "Il Giorno", 28 aprile 1971.

28. *Ibidem*.

29. Id., *Il figlio di immigrati destinato alla serie B?*, "Il Giorno", 30 aprile 1971.

30. Id., *Nel gruppo la salvezza dei bambini difficili*, "Il Giorno", 4 maggio 1971.

31. Copia originale della lettera del 1° giugno 1971 al Provveditore in ApPF.

32. Copia originale del volantino in ApPF.

33. Copia originale del manifesto in ApPF.

34. Copia conforme articolo di "Avvenire" in ApPF.

35. Copia del verbale seduta del Consiglio comunale straordinario in data 12 agosto '71 in ApPF.

36. Ivi.

37. Ivi.

38. Ivi, parte finale.

39. Una accurata indagine dell'insegnante Giuseppe Bandiera (Scuola Media di Paese) rivela che il tasso di bocciature all'interno delle classi differenziali e speciali fu mediamente, dal '62 al '72, del 12%, con punte del 18% nel periodo 1962-70. Dati disponibili in ApPF.

40. Copia originale della lettera del 11 sett. '71 in ApPF.

41. Vedi testo citato alla nota n. 2.

42. Tali registri delle iscrizioni sono in un faldone denominato "Scuole Speciali", nell'archi-

vio dell'Istituto Comprensivo Statale "C. Casteller" di Paese. Tale faldone comprende per lo più documenti relativi alla vertenza con i genitori.

43. Vedi *Documento conclusivo dei lavori della Commissione ministeriale di Studio presieduta dalla sen. Falcucci* e vedi testo della Circ. Min. 8 giugno 1975, n. 227. Ambedue in "Oggiscuola", n. 7, 8 agosto 1982.

44. *I genitori bocciano le classi differenziali*, "Rassegna sindacale", ottobre 1971, n. 220, pp. 16-17. Il riquadro a fianco dell'articolo è intitolato *Per una scuola diversa*.

45. Negli anni successivi, andate in vigore le nuove norme, sopra citate, per l'inserimento degli alunni con handicap, una delle insegnanti che avevano condotto il corso di recupero fu oggetto, a Paese, di una poco nobile discriminazione: la sua classe, con sotterfugi vari, fu riempita di alunni con problemi, oltre ogni limite di legge, con sollievo di altri docenti più abili nel maneggiare la formazione delle classi [da testimonianza orale diretta].

Lavori di gruppo e ricerche d'ambiente. Fotografie

A cura di Piero Fabris

Fine anni Sessanta, prende corpo la rivoluzione copernicana della pedagogia e della didattica. Non è più il patrimonio culturale in sé a mobilitare la conoscenza e lo studio, ma la realtà ambientale e sociale, con i suoi interrogativi e il suo bisogno di essere rappresentata e compresa. La tradizionale piramide sociale non gode più il 'dovuto' rispetto; gli operai e i contadini vengono visti come possibili nuovi protagonisti, o addirittura come detentori di saperi progressivi nell'ambito del lavoro, e dei valori costituzionali.

Il generale mutamento mette in crisi, inoltre, le "vestali della classe media", ovvero gli insegnanti e il loro ruolo nella trasmissione del sapere. Alla dimensione verticale, subentra la dimensione orizzontale del "lavoro di gruppo", l'insegnante si fa ispiratore di metodo, non di contenuti, di domande prima che di risposte.

Se poi la materia in cui applicare le nuove metodiche è la *Educazione artistica,* tradizionalmente dedicata alla venerazione dei grandi maestri, alla osservanza di rigorosi stilemi formali per educare il gusto e la sensibilità dello scolaro, si può capire quale impatto di provocazione e di dialettica abbia, a partire dal 1967, il lavoro didattico del "maestro d'arte" Romano Abate, docente presso la Scuola Media Statale di Giavera del Montello, nella pedemontana trevigiana. Al posto del timoroso apprendimento di abilità grafiche, adolescenti sguinzagliati a interrogare, a recuperare l'antica vocazione dell'artista di rappresentare la realtà, aiutati a farlo come protagonisti consapevoli e, soprattutto, motivati, non obbedienti.

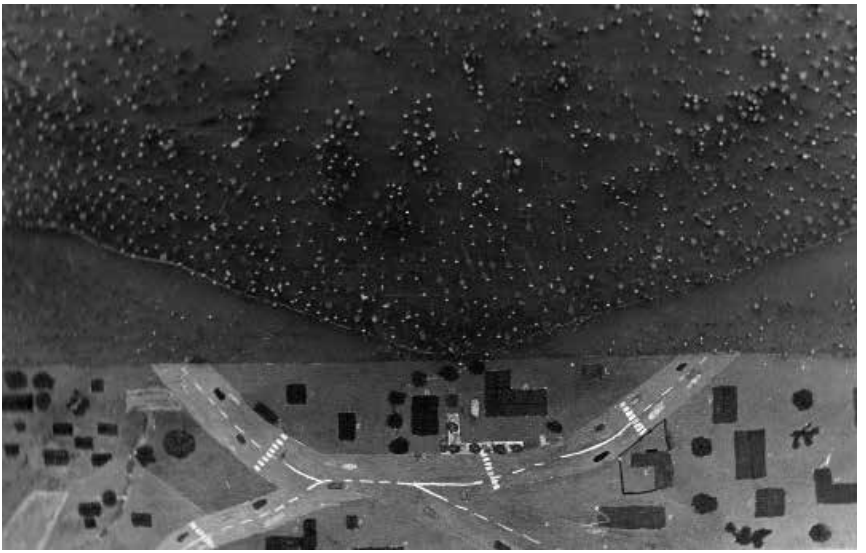
In questa breve sequenza di foto d'epoca li vediamo ora condividere col gruppo dei compagni le scelte, ora aggirarsi, fuori dalla scuola, attorno a una casa rurale per fare giornalismo d'inchiesta col contadino che sta lavorando. Ora esporre i loro lavori nel centro storico di Treviso, nei locali del "Centro Arturo Martini", in via Cornarotta, pervicacemente strutturato e sostenuto allora dallo stesso Ro-

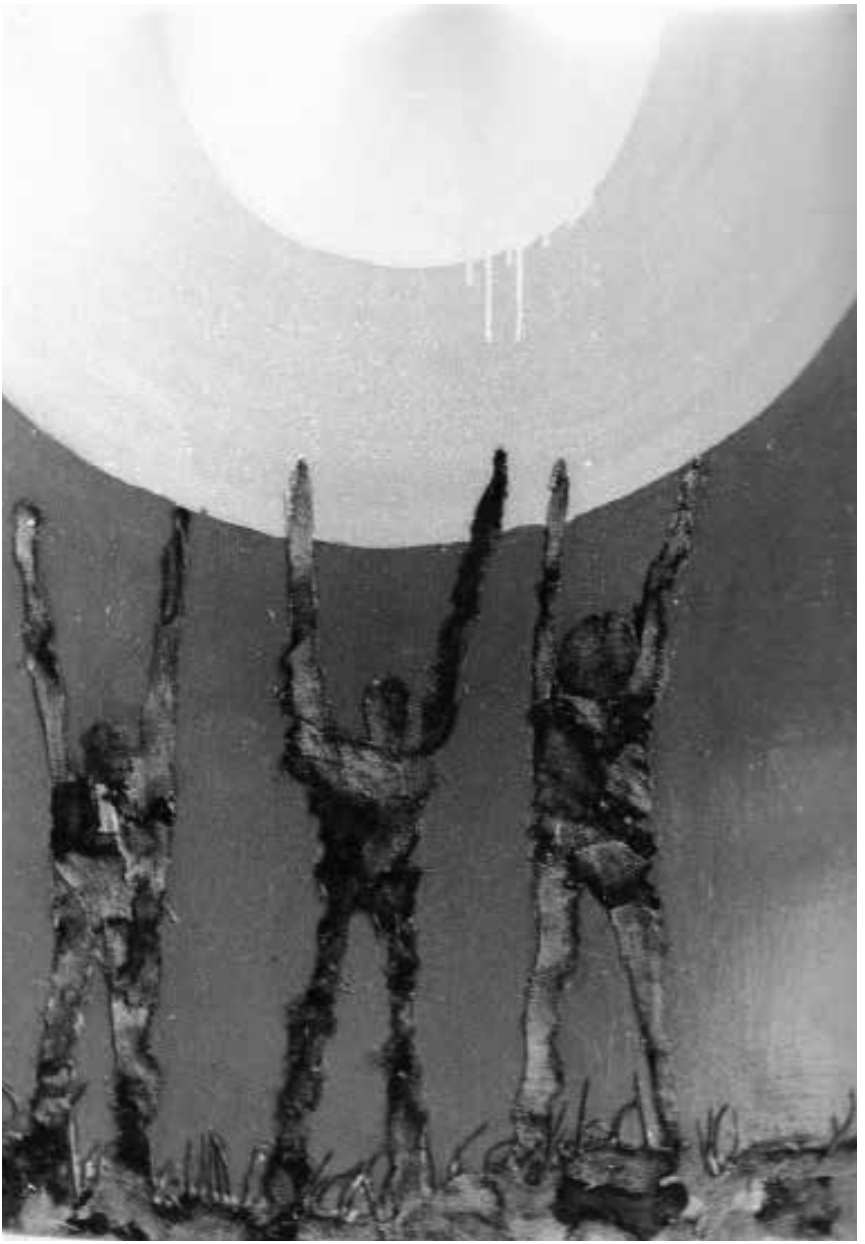
mano Abate. Non certo luogo di attività elitarie, ma struttura militante al servizio di MCE (Movimento di cooperazione educativa), CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), LEND (Lingua e Nuova Didattica) e di chiunque si sentisse coinvolto in questi processi di rifondazione culturale e sociale.

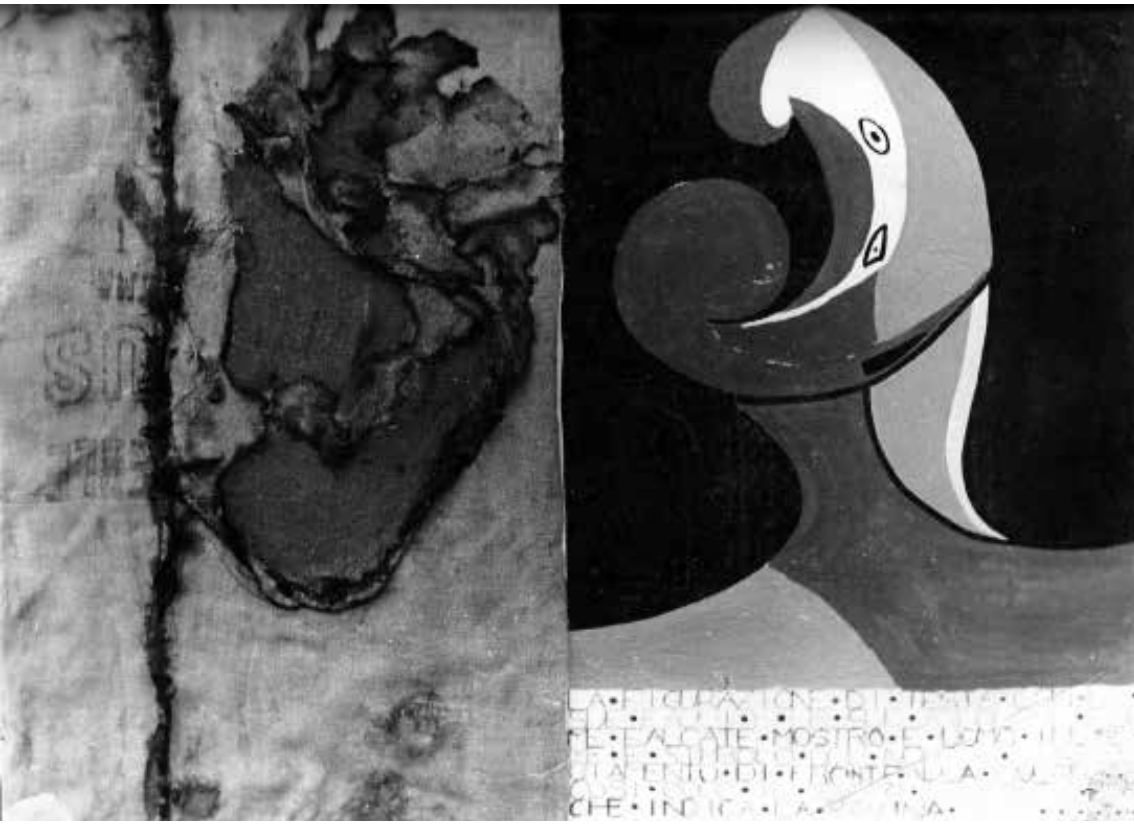
Tra i frequentatori del Centro vi è Giò Gualandi, amico dei movimenti e di Romano, autore delle foto, conservate nell'archivio personale dello scultore, qui riprodotte. Scomparso da anni, si era allora inserito nell'organizzazione del Mce, curandone le pubblicazioni a stampa a Conegliano, assieme a Dino Zanella, maestro e direttore didattico, per molti anni segretario nazionale del MCE stesso.

Non sarà ovvio sottolineare peraltro quanto questi fermenti fossero antagonisti rispetto agli apparati istituzionali, quali duri prezzi sono stati pagati per il loro carattere talvolta minoritario, quali aspre dialettiche personali e politiche ci siano spesso state dietro la bellezza anche idillica di certe scene qui riprodotte. Erano però anni in cui tutto ciò che si muoveva nella scuola, e nella società in relazione ad essa, disponeva di un plus di energia e di fierezza, e si teneva con una coerenza e compattezza di significati, più evidenti alla nostra memoria di oggi di quanto non lo permettesse allora il tumulto dei tempi.

A fianco: lavoro di gruppo (Scuola media di Paese).
In questa pagina e nella successiva: ricerca d'ambiente e intervista (Scuola media di Giavera del Montello).
A pagina 211: mostra dei lavori didattici presso lo Studio Martini di Treviso e cartellone sul tema "la città e il paese" (Scuola media di Giavera del Montello).







A fronte: cartellone sul tema "la guerra" (Scuola media di Paese).
In questa pagina: cartellone sul tema "la guerra" (Scuola media di Giavera del Montello).

Cartellone sul tema "incidenti d'auto" (Scuola media di Giavera del Montello).

“Fare scuola nella Bassa padovana”. Un laboratorio di idee, dibattiti, progetti per il rinnovamento della scuola (Seminario di Carceri, 1973)

di Anita Pignataro

ABSTRACT

Nel saggio si racconta l’azione svolta da un gruppo di insegnanti nei primi anni Settanta nella “Bassa padovana”, la vasta zona a sud di Padova rimasta ai margini dei processi di industrializzazione che interessavano altre aree della regione. Nel settembre del 1973 essi mettono in piedi un seminario di aggiornamento, autogestito e autofinanziato, che dura una settimana e produce analisi circostanziate e proposte concrete sul sistema scolastico, sulla società locale, sulla sperimentazione didattica.

Prime esperienze di insegnamento ad Anguillara Veneta: le note di qualifica

Dopo alcuni mesi di supplenze al Liceo Canova di Treviso, nell’anno scolastico 1972-73 ricevetti l’incarico a tempo indeterminato per l’insegnamento delle materie letterarie nella Scuola Media di Anguillara Veneta, un piccolo paese di una zona della Provincia di Padova definita dalla Regione Veneto “area depressa”. Quello fu l’inizio della mia carriera di insegnante, emigrata da Napoli – dove mi ero laureata nel 1971 – al Nord dove era più facile allora entrare nella scuola.

La realtà di Anguillara non era facile per il dialetto usato da alunni e genitori, per l’emarginazione socioculturale del paese ad economia agricolo-bracciantile, per l’organizzazione di una scuola chiusa al mondo esterno e caratterizzata dal potere gerarchico del Preside, figura egemonica nella gestione della scuola. Ad Anguillara non erano arrivate le idee di Don Milani, Freinet, Mario Lodi, del Movimento di Cooperazione Educativa, che cominciavano a circolare tra molti insegnanti giovani e inesperti come me. Quella scuola non era stata neanche

toccata dal dibattito sull'esigenza di superare il voto numerico per un sistema di valutazione che fotografasse i livelli di partenza degli alunni, le loro difficoltà, i progressi fatti, la storia personale e il percorso di ogni singolo alunno.

Nessuno ci aveva insegnato ad insegnare, si imparava sul campo tra il rifiuto della scuola autoritaria che ci aveva formato e l'esigenza di una scuola più democratica e partecipativa tutta da costruire.

I tentativi di realizzare dei piccoli lavori di gruppo, talvolta molto rumorosi per la novità e per la mia inesperienza, erano attentamente spiati dal preside appostato fuori dell'aula, a mia insaputa. Avevo deciso di provare a sostituire ai voti numerici dei brevi giudizi che analizzassero le difficoltà iniziali, i progressi e le competenze acquisite, i successi raggiunti nelle conoscenze e nei comportamenti. Li scrivevo su un quaderno personale, limitandomi a segnare sul registro dell'insegnante le assenze e i programmi svolti. Alla fine dell'anno il preside sanzionò questa mia scelta imprudente con un "Buono" che corrispondeva ad un punteggio basso nel ventaglio delle note di qualifica.

Le note di qualifica, introdotte dalla Legge Casati del 1924, erano un anacronistico strumento di pressione e controllo utilizzato dalla scuola gerarchizzata e autoritaria di quegli anni nei confronti degli insegnanti, che potevano tentare di impugnare il provvedimento attraverso un vero e proprio procedimento processuale. Fu quello che feci aiutata dal segretario della CGIL scuola di Padova, cui ero iscritta, rispondendo punto per punto agli addebiti del preside: «aver omesso di annotare nel primo quadrimestre i voti di parecchi alunni, per il modo insufficiente con cui ha mantenuto la disciplina, per la scarsa collaborazione con il Capo d'Istituto». La pratica fu poi mandata nell'estate al Provveditorato con poca speranza che le motivazioni della *difesa* fossero accettate in quanto – mi avvertirono in sindacato – era raro che l'Amministrazione scolastica smentisse l'autorità e il giudizio di un preside. La risposta del Provveditore che, inaspettatamente, riconosceva in parte le mie ragioni sostituendo alla qualifica precedente quella di "Valente" (a cui corrispondeva un punteggio maggiore nelle graduatorie), mi sarebbe arrivata dopo un anno.

Un primo tentativo di apertura della scuola e di recupero della storia e della cultura locale con il Nuovo Canzoniere Veneto di Gualtiero Bertelli.

Anguillara si trovava in una delle zone più povere ed emarginate del Veneto, ancora sottoposta ai vincoli di origine feudale dell'Arca del Santo proprietaria

di gran parte delle terre su cu lavoravano piccolo fittavoli e braccianti costretti all'emigrazione o al lavoro pendolare verso i centri più industrializzati di Padova, Verona o Vicenza. A questa situazione di svantaggio non riusciva a dare risposte efficaci una scuola che bocciava e selezionava: su 84 apprendisti (ragazzi dai 15 ai 20 anni) solo 44 avevano la licenza media! I tempi erano maturi per aprire la scuola alle forze sociali, per inserirla in un più ampio progetto di sviluppo e di decollo del territorio, come proponevano da alcuni anni i sindacati confederali impegnati nella battaglia per la democratizzazione dell'istituzione scolastica.

Con due giovani e volenterose colleghe, con il sostegno del sindaco, ex partigiano e socialista, e del sindacato confederale della scuola, si pensò di organizzare durante l'inverno incontri serali nelle case e nelle frazioni più isolate del paese per spiegare ai genitori come poteva e doveva cambiare la scuola, cosa avrebbero potuto fare nei nuovi organi di gestione che sarebbero stati istituiti dopo l'approvazione imminente della nuova legge sullo Stato giuridico. Era la legge 417/1973 che con i Decreti delegati del 1974 avrebbe determinato una vera rivoluzione nella scuola aprendola alle forze sociali, abolendo le odiate note di qualifica, democratizzando l'istituzione scolastica, tutelando la libertà d'insegnamento, istituendo gli organi collegiali.

In quel clima di grande fermento culturale e politico avevo conosciuto Gualtiero Bertelli, maestro innovatore, cantautore e animatore del Nuovo Canzoniere Veneto impegnato nella ricerca sul campo del patrimonio musicale popolare. Gualtiero e il suo gruppo accettarono con entusiasmo il nostro invito ad Anguillara, dove si fermarono una settimana a ricercare e registrare antichi canti di lotta e di lavoro. Del gruppo faceva parte anche Alberto Prandi che curò la ricerca e la documentazione fotografica relativa alle lavoratrici della Manifattura Tabacchi di Anguillara. Il risultato di quella indagine "fono-fotografica" diede vita ad una festa che coinvolse tutto il paese accorso ad ascoltare le canzoni della propria storia dimenticata riproposte da Bertelli. Quelle canzoni, salvate dall'oblio, furono poi rielaborate e raccolte in un compact-disc[1].

Nasce il Gruppo Insegnanti Bassa padovana: il progetto di un Seminario di aggiornamento per insegnanti autogestito

L'anno trascorso ad Anguillara era stato ricco di stimoli e di esperienze anche esaltanti che però non potevano modificare la realtà della scuola e il ruolo

dell'insegnante, per la loro episodicità e improvvisazione, per l'isolamento in cui si erano sviluppate e per la mancanza di adeguata preparazione metodologica.

Era forte l'esigenza di un lavoro più sistematico che rompesse l'isolamento degli insegnanti, che proponesse nuovi contenuti e nuovi metodi alla pratica didattica di tanti docenti che come me sapevano ciò che non volevano più fare, ma non sapevano come costruire un percorso nuovo che parlasse dell'apprendimento dei ragazzi più che dell'insegnamento.

Di questo si era cominciato a discutere negli incontri in sindacato CGIL scuola e nelle osterie della Bassa durante l'inverno del 1972 e la primavera-estate del 1973 con un gruppo di docenti che condividevano il disagio, l'insoddisfazione per la scuola tradizionale; ci univa la consapevolezza che fosse necessario studiare, aggiornarsi, prepararsi per elaborare strumenti e contenuti nuovi per costruire una scuola aperta al territorio. Nacque così il Gruppo Insegnanti Bassa padovana, costituito inizialmente da Germano Caldon, insegnante di Educazione Artistica, militante delle Acli, Camillo Corrain, preside della Scuola media di Stanghella, Francesco Gambarin, preside della Scuola media di Montagnana, Teresa Lusiani, preside della Scuola Media di Vescovana, Francesco Selmin, insegnante di Lettere nella Scuola media di Carceri. Caldon, Selmin, ed io eravamo i più giovani. Come reazione e come protesta nei confronti dei corsi di aggiornamento organizzati dal Provveditorato o dai sindacati autonomi per pochi docenti selezionati, su temi lontani dal dibattito politico sul ruolo della scuola che tanto ci coinvolgeva, si decise di organizzare il seminario di aggiornamento autogestito e autofinanziato "Fare scuola nella Bassa padovana", che si sarebbe svolto dal 10 al 16 settembre nell'Abbazia di Carceri, messaci a disposizione dal parroco del paese, don Gentisio Gasparotto.

Il Seminario autogestito "Fare scuola nella Bassa padovana", Carceri 10-16 settembre 1973: un laboratorio che coinvolse circa 80 insegnanti

L'adesione di circa 80 insegnanti di vari ordini di scuole superò ogni nostra aspettativa, creando non pochi problemi logistici per la sistemazione di un'utenza così numerosa negli ambienti dell'Abbazia. Ma fu anche la conferma che quella proposta, per il programma e le modalità che avevamo individuato, dava una risposta ai bisogni degli insegnanti, all'interesse per i problemi legati al territorio e alla realtà sociale esterna alla scuola, all'inadeguatezza della preparazione uni-

versitaria, ad una forte domanda di qualificazione professionale, a cui l'istituzione scolastica si era mostrata indifferente, se non addirittura ostile. Se ne accorsero anche i giornali locali – Il Gazzettino, Resto del Carlino, l'Unità, l'Avanti – che diedero un certo risalto alla notizia per la novità del tema (scuola e territorio), della tipologia dei relatori (sociologi, sindacalisti, etnologi, esperti di topografia e toponomastica) e per la modalità dell'autogestione. Il numero degli iscritti, che avevano versato la quota di iscrizione di 2.000 lire, era di 70 persone; il giorno dell'inaugurazione si registrò però la presenza di circa 90 persone. Più dell'80% degli iscritti insegnava nella Bassa, l'altro 20% in altre zone della provincia e nel capoluogo. La maggior parte degli iscritti risiedeva a Padova, il che significava che affrontavano quotidianamente, a proprie spese, un trasferimento di 70 km per seguire i lavori del Seminario. L'età media era inferiore ai trent'anni, nella fascia di età dai 25 ai 35 anni. Altro carattere significativo era l'eterogeneità dei partecipanti per ordine di scuola (la maggior parte proveniente dalle medie, ma c'erano anche insegnanti delle superiori, una mezza dozzina di maestri e alcuni studenti delle scuole superiori e universitari), per materie di insegnamento, per grado di politicizzazione (erano presenti insegnanti politicizzati, iscritti ai sindacati confederali e ai sindacati autonomi).

Il calendario dei lavori

I lavori iniziarono il lunedì 10 settembre alle ore 16 con un calendario fitto di incontri e relazioni di esperti che avrebbero dovuto offrire documentazioni e strumenti per conoscere meglio la Bassa padovana e per costruire un progetto condiviso di scuola inserita nel territorio e nel tessuto sociale.

Lunedì 10
ore 16 Relazione introduttiva (finalità e modalità del Seminario)
ore 18 La scuola nella Bassa padovana: relazione e discussione
Martedì 11
ore 16 Analisi sociologica della zona (sociologo Pietro Salasnich)
ore 17.45 Formazione dei gruppi di lavoro
ore 18 Lavoro di gruppo sul tema della relazione
Mercoledì 12
ore 16 L'agricoltura nella Bassa: aspetti e problemi (Sante Quistelli, sindacalista CGIL)

ore 17 Lavoro di gruppo
ore18.30 Assemblea plenaria: dibattito sull'andamento del seminario
Giovedì 13
ore 16 Cultura contadina: lavoro di gruppo
ore 18 Relazione di Ferdinando Camon con discussione
Venerdì 14
ore 16 Sviluppo topografico della Bassa padovana (Bovo, C. Corrain, G. Comisso)
ore 17.15 Lavoro di gruppo
Sabato 15
ore 9 Ricerca etnografica (Anacleto Corrain, Università di Padova)
ore 11.30 Ricerca ecologica (Marcuzzi); proposte metodologiche
Intervallo per il pranzo
ore 16 Note sulla ricerca d'ambiente (Amedeo Bonini, Scuola media di Canale d'Agordo)
ore 17 Lavoro di gruppo
ore 18.30 Assemblea: confronto di esperienze e di proposte metodologiche
Domenica 16
ore 9.30 Esperienze di drammatizzazione
ore 10.45 Lavoro di gruppo
ore 12 Assemblea plenaria: valutazione del seminario e proposte operative per il nuovo anno scolastico.

La *Presentazione* che fu letta il primo giorno del Seminario delineava la "filosofia" dell'iniziativa, partendo da una realistica fotografia della situazione della scuola nel territorio:

la quasi assoluta mancanza di scuole materne;
la non attuazione (o perlomeno la incompleta attuazione) della Legge istitutiva della Scuola media unificata (del 1962) per la forte selezione scolastica, l'evasione all'obbligo e l'emarginazione scolastica;
la gravità della situazione edilizia;
la separazione tra scuola e territorio;
la dequalificazione della scuola e dell'insegnante;
la mancanza (assoluta) di una sperimentazione didattica e, peggio, la repressione verso quegli insegnanti che di fronte allo sfacelo in cui è giunta la scuola e all'inerzia delle autorità si sforzano, spesso con sacrificio personale, di introdurre qualche

> innovazione e si battono per una scuola nuova, più democratica e più rispondente al dettato costituzionale [...].
> Come gruppo abbiamo fatto una scelta: vogliamo organizzare l'esperienza didattica come ricerca, non come trasmissione autoritaria di conoscenze. Ma, sulla scorta di più esperienze dirette, dobbiamo riconoscere che questa scelta si scontra con la mancanza o almeno l'insufficienza di reali strumenti culturali [...]. La volontà politica non basta; un nuovo tipo di insegnante ha bisogno di nuovi strumenti culturali.

Uno di questi nuovi strumenti culturali era identificato nella ricerca d'ambiente, come veniva proposto dal Movimento di Cooperazione Educativa.

> Lo studio d'ambiente è necessario perché è l'unica condizione per cui non ci si ponga fuori della storia; è assumere tutte le implicazioni di una determinata realtà, in prima persona. [...] L'ambiente non è oggetto separato dal soggetto (alunno) con esperto (insegnante) in funzione di osservatore. Il bambino è ambiente, l'insegnante è ambiente, la fabbrica è ambiente nel senso che sono comunque soggetti e oggetti di interazione.

Per superare le numerose obiezioni alla ricerca d'ambiente come fulcro della didattica innovativa, ma anche per evitare uno sperimentalismo improvvisato e semplificatorio il Seminario si prefiggeva un altro obbiettivo: "stimolare gli insegnanti a conoscere la Bassa padovana fornendo loro alcuni strumenti indispensabili".

Il gruppo promotore si impegnava infatti ad organizzare altri incontri nei mesi successivi e proponeva la costituzione di una antologia con materiali di documentazione sulla Bassa alternativa al manuale. Anche la strutturazione e la metodologia del seminario erano il frutto di animate discussioni nate nell'estate in sindacato a Padova e nelle osterie della Bassa, dove il gruppo si riuniva.

> Le lezioni dunque, da una parte sono stimoli per la discussione, per una rigorosa e costante ricerca di fonti, di documenti, di informazioni, per un'analisi più attenta e completa della realtà, da un altro lato stimoli e materia di originale elaborazione metodologica di una ricerca di strumenti didattici. [...] Il Seminario è strutturato in modo che la massima parte dell'attività sia svolta nei gruppi e che si riesca insieme a improntare l'attività secondo un modello di lavoro di gruppo quale potrà essere riprodotto con gli alunni [...]. Gruppi costituiti secondo un criterio di eterogeneità: rispetto al sesso, all'età, alla materia di insegnamento, alla zona di provenienza, e guidati da un coordinatore scelto a rotazione per ogni giornata di lavoro.

La *Relazione introduttiva*, attraverso un'impegnativa ricerca di dati desunti dai censimenti, dai documenti sindacali e da materiali del Provveditorato, tentava di individuare alcune caratteristiche socio-economiche del territorio: basso livello di istruzione (con punte di analfabetismo del 12%), scarsità di insediamenti industriali, crisi e spopolamento delle campagne, forte presenza di lavoratori agricoli (braccianti) e pendolari a bassa qualificazione professionale attratti dai poli industriali di Padova e altri centri, forte selezione scolastica nella scuola dell'obbligo (alta percentuale di ragazzi privi del titolo di terza media), diffusione del lavoro a domicilio femminile (per maglifici e industrie di abbigliamento), carenze dei trasporti e dell'assistenza scolastica, mancanza di biblioteche. La Relazione voleva essere

> un atto di denuncia delle condizioni di assoluto abbandono economico, sociale e culturale in cui versa la Bassa destinata a continuare ad essere sacca di disoccupazione, serbatoio di manodopera non qualificata e a basso livello culturale [...]. I dati riportati, anche se frammentari, dovrebbero far riflettere sulla funzione che la scuola ha svolto finora nella Bassa padovana. È riuscita a colmare il livello culturale, a stimolare l'emancipazione sociale ed economica? Noi insegnanti siamo stati capaci di elevare il basso livello culturale dei ragazzi, svolgendo anche un compito sociale?

Pensavamo che la scuola da sola non potesse modificare la realtà sociale e che fosse necessario collegarsi ad un progetto complessivo di sviluppo cui partecipassero forze economiche, lavoratori, sindacati, enti locali. Ecco il motivo della scelta, rischiosa e innovativa per quei tempi, di invitare tra gli esperti un sociologo e alcuni sindacalisti, anticipando il percorso che porterà nel 1974 all'istituzione dei Distretti scolastici e degli altri organi collegiali, che avrebbero aperto la scuola alle forze sociali per affrontare insieme i problemi dell'edilizia, dei trasporti, della gratuità, della selezione scolastica, degli sbocchi professionali[2].

Gli interventi degli esperti: il sociologo e il sindacalista. L'insegnante di Canale d'Agordo presenta un modello funzionante di scuola a tempo pieno

Il Seminario entrò nel vivo con gli interventi del sociologo Pietro Salasnich e del sindacalista Sante Quistelli che aprirono le aule dell'Abbazia alle problematiche sociali ed economiche del nostro territorio; fu, probabilmente, la prima occasione per guardare fuori delle finestre della scuola.

Pietro Salasnich costruì la sua relazione in modo da offrire spunti di discussione e approfondimento nel successivo lavoro di gruppo. Ricordando la legge del 1966 che aveva definito la Bassa padovana "area depressa", propose dati ed elementi di analisi che diedero corpo a quella definizione e ci aiutarono a capire meglio quali ostacoli rallentassero il decollo di quel territorio[3]. La parte del suo intervento più coinvolgente per noi fu quella che affrontò due aspetti che interagivano direttamente con il nostro ruolo di docenti: la mentalità e la scuola.

> Un lungo discorso si potrebbe fare sulla mentalità rurale e contadina della zona. Emerge l'abitudine a subire la realtà, la lentezza nei cambiamenti, il senso di sfiducia e la chiusura agli altri. Notevole è l'influenza dei capi carismatici (sindaco e parroco). In famiglia comandano gli anziani e i giovani se ne vanno. La donna è ancora in condizioni di inferiorità: maggiore inadempienza all'obbligo scolastico, maggiore ripetenza, lavoro a domicilio per piccole imprese artigianali (maglifici, fabbriche di giocattoli). Da un'indagine sui minori ospitati in istituti risulta che nella Bassa padovana c'è una forte percentuale di ricoverati per carenze di servizi sociosanitari (ipodotati) e per condizionamenti culturali (supervalutazione del collegio).
> A questo punto può essere utile porre alcuni interrogativi sulla scuola e sui canali educativi nella Bassa:
> come è percepita la scuola: prestigio, fuga,occupazione, imposizione;
> come sono percepiti gli insegnanti;
> come gli insegnanti percepiscono la scuola, il loro ruolo, il ruolo dei genitori;
> cosa genera la scuola:cultura, ruolo sociale;
> quale modello sociale impone: produttività, emarginazione, coscienza critica;
> quali sono i canali educativi: scuola, lavoro, famiglia, gruppi;
> quale conseguenza ha l'isolamento (fisico e sociale) sulla crescita dei ragazzi.
> Indicazioni per una scuola che si rapporti all'ambiente:
> studio d'ambiente (inchieste, interviste, testimonianze);
> implicazione delle forze locali (associazioni, enti locali);
> partecipazione dei genitori (in che modo, con quale ruolo).

Sante Quistelli era dal 1953 uno dei segretari della Federbraccianti, organizzazione nata nel 1946 aderente alla CGIL, che associava tutti i lavoratori del settore agricolo: salariati, braccianti, mondariso, forestali.

Originario del Conselvano, Quistelli era un uomo anziano, piccolo, battagliero, che scosse la platea del Seminario con la sua testimonianza diretta e colorita

che si concluse con la richiesta di un impegno sociale da parte della scuola. Descrisse la situazione occupazionale della Bassa, caratterizzata da una forte presenza di manodopera bracciantile poco qualificata (in quella zona erano concentrati 10.000 degli 11.000 braccianti di tutta la provincia di Padova), dopo aver ricordato la recente lotta per il rinnovo del contratto che sarebbe entrato in vigore nel novembre del 1973 con maggiori garanzie occupazionali e salari migliori.

> Le condizioni necessarie perché ciò sia possibile è che l'agricoltura si trasformi attraverso un indirizzo differente nella conduzione dell'azienda agricola [...]. Già nel 1948-49 i braccianti si erano posti come obbiettivo la trasformazione dell'indirizzo prevalente nella Bassa (grano, mais, erba medica) e l'introduzione del vigneto. Per questo hanno scavato e piantato gratis i vigneti e sono finiti anche in galera; però adesso le vigne ci sono e chi ci guadagna sono gli agrari [...]. Diventa quindi necessario trovare altre forme di produzione. Per i braccianti la via da seguire è di aiutare la formazione di cooperative tra contadini, braccianti e piccoli coltivatori diretti [...].
> Ora quale può essere il rapporto tra voi insegnanti e noi braccianti? Che aiuto ci potete dare? So perfettamente che i braccianti non sempre vi guardano bene, tra noi e voi c'è ancora un ostacolo e la scuola è vista come l'ambiente in cui si trovano bene solo i figli dei signori. La settimana scorsa, durante l'occupazione di una fabbrica nel Piovese, un gruppo di insegnanti è andato a parlare con le ragazze che occupavano. Su 52 operaie solo 2 ragazze avevano la licenza media, delle altre molte non avevano finito neanche le elementari. E questa è una situazione molto comune nella nostra zona. Voi insegnanti quindi avete un grosso lavoro da fare a scuola per trasformare le condizioni dei vostri scolari e anche per impedire che il lavoratore abbastanza spesso non mandi più a scuola il suo ragazzo di dodici, tredici anni, ma lo mandi a lavorare.
> Che cosa vogliamo noi braccianti dalla scuola? Innanzi tutto che non vengano allontanati in un modo o nell'altro i nostri figlioli; ma vogliamo anche che essa prepari dei tecnici che sappiano rinnovare l'agricoltura. Per la rinascita della Bassa è quindi necessaria anche l'opera degli insegnanti [...]. Per realizzarla contadini e braccianti devono collegarsi con altre forze sociali; da soli non ce la faranno mai. Per questo è importante costituire i Consigli di zona dove siano rappresentate tutte le categorie, quindi anche gli insegnanti. Se non si va in questa direzione, se ogni categoria di lavoratori si chiude corporativamente in se stessa, si va incontro ad esperienze tragiche, come è successo nella fabbrica Cascadan che una ragazza di ventuno anni si è suicidata perché era così controllata minuto per minuto da non poter andare nemmeno a fare i suoi bisogni.

Amedeo Bonini, che insegnava da alcuni anni nella scuola a tempo pieno di Canale d'Agordo, presentò l'attività della sua scuola, riconosciuta da un decreto di sperimentazione da due anni. Si trattava di un'esperienza scolastica pionieristica, realizzata in una piccola scuola media con 146 alunni e 32 insegnanti. Canale d'Agordo era un piccolo paese delle Dolomiti bellunesi, povero, isolato anche culturalmente (pochi possedevano la televisione); alla mentalità chiusa e superstiziosa degli adulti si univano problemi sanitari che toccavano anche i bambini: 20 bambini ammalati di tubercolosi in un anno, ragazzi che mangiavano polenta e formaggio cinque giorni a settimana. Nell'esperienza di Canale d'Agordo erano presenti alcune delle sperimentazioni didattiche che avrebbero poi caratterizzato la stagione di molte scuole a tempo pieno della metà degli anni Settanta: il superamento della rigida divisione tra le materie, l'interdisciplinarità nella programmazione, nella metodologia e valutazione, le compresenze, la scelta di partire dai bisogni e dalle motivazioni dei ragazzi, il rifiuto di una trasmissione autoritaria del sapere per la condivisione alunno-docente di un percorso di ricerca e apprendimento attivo in cui il libro di testo fosse integrato da ricerche sul campo, interviste, raccolta di testimonianze e di altre fonti, il lavoro di gruppo come strumento per la formazione di spirito cooperativistico e capacità critica, la valorizzazione della creatività dei ragazzi, la consapevolezza che la scuola servisse per cambiare la società.

> Per noi era importante organizzare la giornata scolastica in modo diverso e abbiamo iniziato quest'anno con le prime. Si trattava di abolire le tradizionali materie scolastiche come l'italiano, la storia, la geografia per poterle ritrovare in modo diverso, più creativo. Sono stati perciò costituiti cinque dipartimenti di cui quattro effettivamente funzionano: letterario, estetico-espressivo, tecnico-scientifico, socio-psicologico, di educazione fisica. I primi tre dipartimenti sono così organizzati: letterario (Italiano, Storia, Geografia, Lingua straniera); espressivo (Educazione Artistica, Musicale, Drammatizzazione); tecnico-scientifico (Matematica, Osservazioni scientifiche, Applicazioni tecniche). Questa organizzazione noi la chiamiamo "codici di lettura della realtà" [...]. I ragazzi delle classi prime si spostano di solito ogni due ore a seconda dei loro interessi, delle necessità dei lavori con gli insegnanti in una delle quattro aule più la palestra [...]. Dalle 8 alle 10 c'è lavoro nei vari dipartimenti con la compresenza degli insegnanti [...]. Poi c'è la mensa, nel pomeriggio si svolge l'attività libera fino alle 14.30, quando si riprende il lavoro nei dipartimenti. Non esiste un programma specifico e non ci sono differenze tra insegnanti della mattina (con cat-

> tedra) e quelli del pomeriggio (animatori del doposcuola). All'inizio quando il prof entra in classe i bambini si alzano tutti in piedi e si stupiscono del modo di fare del prof, ben diverso dall'autoritarismo del maestro [...]. Il condizionamento è stato così grande che il bambino non fa neppure ciò che gli interessa; perciò bisogna distruggere certi apprendimenti come quello di imparare a memoria, come la meccanicità, la negligenza di chi se ne frega della scuola perché è stata troppo negativa.

Bonini non nascose i molti ostacoli incontrati nella realizzazione di un modello diverso di scuola con gli stessi insegnanti (distribuzione dell'orario, approccio con le materie tradizionali e con gli alunni), con i genitori molti dei quali ostili alla scuola e ai docenti "comunisti", con i ragazzi inizialmente demotivati e poco partecipi. Le difficoltà relazionali tra i docenti erano state affrontate con il lavoro comune nei consigli di dipartimento, che riproducevano le dinamiche del lavoro di gruppo come sarebbe stato impostato con i ragazzi. Il lavoro di gruppo diventava uno dei cardini su cui costruire il nuovo progetto educativo e didattico: "I gruppi sono composti da cinque, al massimo da sette alunni, perché altrimenti non ci sarebbe la possibilità di interscambio; non meno di cinque alunni perché altrimenti si formerebbero le coppie".

L'altro cardine era individuato nella ricerca che partiva dai problemi emersi in aula per guidare gli alunni ad allargare l'orizzonte dell'esperienza diretta e costruire un percorso di conoscenza critica e problematica della realtà, utilizzando fonti e strumenti attivi come visite guidate, interviste, fotografie, cartine topografiche, giornali, cartelloni. Oggetto di ricerche di gruppo erano stati i lavori e i mestieri della vallata, i *tabià* (fienili), le superstizioni, gli strumenti di lavoro; punti di partenza per arrivare ai concetti di geografia (rapporto tra l'uomo e l'ambiente) o di storia (le trasformazioni nel corso del tempo). L'insegnante di Canale concluse la sua relazione con una riflessione sull'inserimento nelle scuole superiori di Agordo e Belluno a cui gli alunni si erano indirizzati, una volta concluso il ciclo delle medie, con buoni risultati.

I gruppi di lavoro discutono e producono analisi, riflessioni, proposte innovative per le scuole della Bassa padovana

L'impostazione operativa del seminario confermò la sua efficacia quando gli insegnanti si ritrovarono nei gruppi di lavoro che si erano costituiti intorno alle

tematiche emerse dalle relazioni: studio delle proposte di Legge per la formazione dei Distretti Scolastici; analisi della situazione politica e socio-economica della Bassa padovana; ricerca d'ambiente e sperimentazione didattica; storia della Bassa per l'elaborazione di una proposta antologica.

Dei gruppi di lavoro sono rimaste nella documentazione del Seminario le relazioni conclusive, di cui si riportano le parti più significative. Al lettore contemporaneo questi documenti, ormai di difficile decodificazione per i caratteri sbiaditi dei fogli ciclostilati, offrono una testimonianza diretta del clima culturale di quegli anni con le ingenuità, gli slanci utopistici, un certo radicalismo e schematismo ideologico e linguistico, le aspettative che attraversavano il mondo della scuola e la società nel suo complesso.

Gruppo di lavoro sulla Legge 477/ 1973 (Stato giuridico) e sui nuovi organi collegiali di gestione democratica della scuola: i Distretti scolastici

Il Distretto scolastico era una delle importanti novità contenute nella Legge sullo stato giuridico dei lavoratori della scuola approvata dal Parlamento pochi mesi prima e di cui si aspettavano i Decreti delegati che avrebbero definito le norme applicative (che furono promulgati fra il 1973 e il 1974), relative anche ai nuovi organi di gestione della scuola. Il documento elaborato dal gruppo di lavoro partiva dalla definizione che ne aveva dato il pedagogista di area cattolica Giovanni Gozzer:

> Il Distretto scolastico si configura secondo alcune caratteristiche fondamentali che sono la globalità degli interventi, l'autonomia-autosufficenza, la presenza di tutti i livelli educativi, il contatto diretto con il mondo sociale e produttivo. Il Distretto scolastico diventa quindi un'unità operativa articolata che abbraccia le scuole preobbligatorie, obbligatorie e postobbligatorie di un determinato territorio. Il Distretto è un'entità a finalità sociale che si propone come obiettivo la realizzazione di compiti formativi nel quadro degli interessi della comunità.

Era questa una definizione che poteva indirizzarsi verso una interpretazione riduttiva e burocratica o verso una interpretazione che allargasse la portata innovativa del nuovo organismo, formato da rappresentanti di tutti gli ordini di scuole, del personale della scuola, dei genitori, dei comuni, delle forze sociali, delle organizzazioni sindacali, facendolo diventare vero strumento di gestione

democratica della scuola per migliorare l'offerta scolastica in relazione ai bisogni del territorio. Il documento elaborato dal gruppo di lavoro evidenziava i limiti e le ambiguità dell'articolo 7 della Legge 477 con queste argomentazioni:

> In sintesi il potere del Distretto scolastico è *propositivo e promozionale* per ciò che concerne l'organizzazione e lo sviluppo dei servizi e delle strutture scolastiche, in quanto organismo privo di effettivo potere; *consultivo* circa l'utilizzazione del personale della scuola e infine *propositivo* e *promozionale* per ciò che concerne le attività di sperimentazione, attività integrative, di orientamento, di assistenza psico-pedagogica, di educazione permanente che rimangono sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione; si sottolinea ancora una volta la contraddizione di una volontà politica che si dichiara favorevole al decentramento invocando la partecipazione democratica, ma lasciando intatta la secolare istituzione centralizzata e burocratizzata. In questo organismo le istanze di base e popolari non hanno né canale né capacità di farsi sentire. La partecipazione democratica significa ingresso delle forze democratiche nella scuola.

Che tipo di Distretto proponevano gli insegnanti di Carceri?

> Il Consiglio del Distretto scolastico deve effettivamente esprimere forze politiche e democratiche e *garantire un reale, concreto potere alla rappresentanza dei lavoratori*. Le funzioni devono essere allargate fino a coincidere con un *effettivo potere decisionale e di controllo*: deve consentire l'aggancio alla realtà locale e alle organizzazioni di base (sindacati, consigli di fabbrica, consigli di zona) ignorate completamente dall'articolo 7 dello stato giuridico, per la più completa realizzazione del diritto allo studio e per il completamento dell'attività didattica con le attività culturali extrascolastiche (mense, attrezzature culturali, tecnologiche, sportive e ricreative) aperte all'intera collettività per la qualificazione, la ricreazione, il tempo libero e l'educazione permanente.

L'esperienza dei Distretti scolastici degli anni successivi, ai quali ho partecipato anche io per almeno un lustro, dimostrò che i timori del gruppo di Carceri non erano infondati: dopo gli entusiasmi iniziali, questo organismo, privo di mezzi economici e di reali poteri, finì per diventare, nella maggior parte dei casi, un ennesimo carrozzone lottizzato tra associazioni di genitori cattolici e di sinistra, sindacati autonomi e confederali, enti locali e rappresentanti delle categorie.

Gruppo di lavoro sulla situazione politica e socio-economica della Bassa padovana

La relazione del gruppo, pur con le ingenuità e semplificazioni frutto della forte radicalizzazione ideologica di quella stagione, costituisce un prezioso documento per il tentativo di analisi "in presa diretta" della situazione politica della Bassa e delle numerose trasformazioni socioeconomiche in atto, arricchito dai dati relativi ai risultati elettorali (elezioni politiche del 1972) dei principali partiti del tempo (DC, PCI, PSI, PSIUP). Il documento proponeva agli insegnanti riuniti nel seminario una chiave di lettura nuova, tutta politica e sociale del territorio, che evidenziava responsabilità, individuava interlocutori, delineava scenari da cui il mondo della scuola fino ad allora era stato escluso. Emergeva forte la consapevolezza che un progetto di rinnovamento della scuola fosse praticabile solo se relazionato al contesto politico e socio-economico della zona[4].

Il documento tentava una ricostruzione della vicenda politica della Bassa che "dopo i successi riportati dai socialisti nei primi anni del Novecento favoriti dalla vicinanza delle già politicizzate Mantova e Ferrara, dalla forte presenza bracciantile e dalle misere condizioni di vita, vide a partire dal 1909 una forte affermazione delle organizzazioni cattoliche che organizzarono le leghe e i primi scioperi scimmiottando i socialisti". Soggetto principale di quell'analisi, che stigmatizzava alcuni mali della classe politica, ancora attuali, e scelte di grandi opere come la PI-RU-BI rimaste incomplete dopo 40 anni, era il partito simbolo dell'Italia di allora: la DC, che in Veneto aveva una delle sue roccaforti[5]. L'analisi politica era corredata da dettagliate tabelle relative agli iscritti del 1973 alla DC e al suo Movimento giovanile, al PCI e alla FGCI nei comuni dei mandamenti territoriali di Este, Montagnana, Conselve, Monselice, Stanghella, Piove di Sacco e dai dati delle ultime elezioni politiche del 1972, che avevano visto una percentuale di voti al PCI e alla sinistra nella Bassa padovana "nettamente superiore a quello dell'Alta padovana".

Il documento si soffermava poi a descrivere la realtà delle ACLI, di cui venivano censiti ben 18 circoli nei comuni dei sei mandamenti. La testimonianza di un iscritto al circolo ACLI di Lozzo Atestino contribuiva a definire meglio i contorni di questa organizzazione molto vivace in quegli anni, e che aveva sancito nell'ultimo congresso nazionale la fine del collateralismo con la DC e l'autonomia dalle gerarchie ecclesiastiche[6]. Nel piccolo paese che vedeva la presenza della parrocchia, della DC locale, di un'attiva e agguerrita sezione del MSI (Movimento Sociale Italiano), di un gruppo di socialcomunisti, della Coldiretti su posizioni conservatrici, il circo-

lo ACLI si era adoperato "per far sorgere una piccola area industriale, per promuovere forme cooperativistiche (stalla sociale), per facilitare la presenza dei sindacati in fabbrica, dimostrando maggiore interesse alle problematiche sociali".

A completare il quadro delle recenti trasformazioni economiche e sociali che stavano toccando anche la Bassa padovana, il documento ricordava lo sviluppo dagli anni Sessanta di piccole fabbriche-laboratori artigianali a basso livello tecnologico e alto impiego di manodopera non qualificata come maglifici, bambolifici, laboratori di confezioni. L'unica presenza industriale di rilievo era costituita dall'UTITA di Este, fabbrica metalmeccanica che occupava un migliaio di lavoratori, nella quale nel 1969 si crea il Comitato operai-studenti[7].

In questo scenario di profonde trasformazioni economiche, politiche e sociali, si chiedevano gli insegnanti nel loro documento, cosa poteva fare la scuola per uscire dal suo isolamento, per contribuire a capire la realtà e per assumere un ruolo sociale attivo? Questi erano i suggerimenti didattici:

> ricerche sulla realtà politica del passato attraverso interviste e questionari sulle condizioni economiche di inizio secolo, sulle condizioni di lavoro, sul primo dopoguerra, sull'emigrazione, il ventennio fascista, la seconda guerra mondiale, la resistenza, le prime elezioni;
> ricerche sulla realtà politica attuale: condizioni di lavoro nelle fabbriche, sindacati, opinioni politiche dei giovani;
> iniziative: confronto tra alunni, operai e agricoltori, partecipazione degli alunni alle sedute del consiglio comunale, stesura di un giornalino della Bassa, archivio per la raccolta delle varie ricerche.

Alcuni di quegli spunti, che apparivano allora dirompenti dell'immagine chiusa e asettica della scuola, produrranno negli anni Settanta e Ottanta esperienze didattiche innovative recepite anche dalle istituzioni, come il Consiglio Comunale dei ragazzi (eletto in diversi comuni italiani) o come le tante pregevoli ricerche sulla storia locale o sull'ambiente, promosse, finanziate e premiate da vari enti locali (Comuni, Provincia, Regione), da Banche e istituzioni private.

Gruppo di lavoro su ricerca d'ambiente e sperimentazione didattica

Il lavoro di questo gruppo, formato da più di 15 insegnanti, si sviluppò su due piani strettamente intrecciati tra di loro: la scelta dei contenuti e del meto-

do. La lettura del documento conclusivo ci permette di seguire tappa dopo tappa il percorso di ricerca intrapreso dagli insegnanti che diventarono essi stessi allievi e sperimentatori, sottoponendo ogni scelta e ogni decisione a un serrato e problematico confronto e simulando il percorso, i problemi e le dinamiche di gruppo che si potevano presentare a scuola. La *ricerca d'ambiente*, come la intendevano gli insegnanti nel 1973, non era fine a se stessa, né finalizzata all'individuazione ed esaltazione di una presunta specificità veneta che la deriva culturale leghista dell'ultimo decennio ha tentato di trapiantare nelle scuole della nostra regione con incentivi per lo studio del dialetto o delle tradizioni locali e folcloristiche.

> Lo studio d'ambiente, se condotto con spirito veramente critico, ha come momento essenziale il confronto con ambienti analoghi e contrastanti per mettere in luce i problemi generali dell'epoca, la cui comprensione è indispensabile per avere una visione significativa dell'ambiente in cui si vive.

Dalla discussione, aperta al confronto quotidiano tra tutti i componenti del gruppo, emerse la decisione di fare un'esperienza di ricerca d'ambiente "sul campo" partendo dai bambini dell'asilo parrocchiale ospitato nella stessa Abbazia.

> L'incontro con i bambini dell'asilo avvenne la mattina di giovedì; poi nel pomeriggio chi vi aveva partecipato espose al gruppo il contenuto dei dialoghi con i bambini e le riflessioni [...]. Dai dati raccolti fu possibile ricavare una buona quantità di informazioni su Carceri: composizione delle famiglie, tipi di lavoro presenti, diffusione del lavoro minorile e conseguente evasione all'obbligo scolastico, consistenza del fenomeno dell'emigrazione e legame degli immigrati con il luogo d'origine, stato delle abitazioni, informazioni sulla mentalità degli abitanti. Si tornò a discutere sul senso dell'esperienza che stavamo facendo e si capì come l'incontro informale con i bambini dell'asilo avesse un suo preciso significato come prima presa di contatto con la realtà di Carceri per individuare i reali problemi. Fu allora possibile elaborare una successione schematica di tappe da seguire per fare una ricerca d'ambiente: individuazione delle motivazioni, scelta del luogo e delle persone con cui stabilire i primi contatti, primo contatto con il campo su cui effettuare la ricerca, revisione e riordinamento del materiale raccolto, inventario dei principali problemi emersi, scelta di uno di questi problemi ed elaborazione di questionari più strutturati e articolati.

Gli insegnanti di Carceri decisero di approfondire il *tema della famiglia* che era emerso dai primi colloqui informali con i bambini; su questo tema venne allora elaborato un questionario che analizzasse i tre aspetti connessi alla realtà familiare: la composizione (mentalità e cultura) della famiglia, la casa, il lavoro. La relazione del gruppo di lavoro testimonia la problematicità, l'umiltà e la flessibilità degli insegnanti, che rifiutavano di riprodurre la cultura autoritaria da cui erano stati formati e cercavano nuovi percorsi di insegnamento e strumenti più coinvolgenti per la costruzione dei saperi. "Con un po' di autocritica diciamo che noi insegnanti non siamo abituati ad analizzare criticamente la realtà che ci circonda; talvolta non sappiamo ascoltare gli altri, non sempre sappiamo osservare. Quindi se non siamo molto bravi a fare tutto questo, possiamo pretendere che i ragazzi lo facciano da soli? Cresciamo dunque con loro".

Dove portò l'esperienza del Seminario di Carceri?

Non è facile rispondere a questa domanda perché dal Seminario e dall'incontro di tanti insegnanti si dipanarono negli anni successivi vicende professionali, politiche, sociali, sindacali, collettive e personali che richiederebbero un altro lungo racconto. Di alcune di queste vicende conservo memoria e documentazione nell'archivio che ho raccolto (con Francesco Selmin, che nel 1974 diventò mio marito) nel corso della lunga carriera scolastica e che potrebbe trovare una collocazione più funzionale insieme ad altri archivi di insegnanti che hanno condiviso quelle stagioni. Per ora mi limiterò a ricordare sinteticamente alcune delle tappe successive a quell'esperienza fondamentale per tanti di noi. Il Seminario si concluse con due documenti: *Spunti per un bilancio* e una *Lettera* indirizzata al Provveditorato agli studi di Padova e ai principali sindacati della scuola confederali e autonomi per richiedere il riconoscimento giuridico del corso di aggiornamento autogestito.

Nel primo documento la valutazione positiva dell'iniziativa non nascondeva una venatura di autocritica per la eccessiva quantità di temi e di relatori intervenuti. "È anche facile vedere in ciò il frutto di una deformazione professionale dell'insegnante che vuole svolgere tutto il programma; ma c'è anche da chiedersi se la massiccia partecipazione non sia stata determinata in parte dalla ricchezza e varietà dei temi proposti". Il bilancio finale del Seminario affrontava anche una questione centrale in quel periodo: il rapporto con il sindacato, che era rimasto sullo sfondo del Seminario, anticipando scelte future.

> È chiaro che il Gruppo Insegnanti Bassa padovana non si pone come alternativa al sindacato. È per il sindacato confederale, in quanto strumento essenziale per un collegamento con i lavoratori, per rompere l'isolamento della scuola, la sua separazione dalla società. Perciò rifiuta la logica corporativa del sindacalismo autonomo e ogni tipo di alleanza con esso. Intende svolgere, se così si può dire, un ruolo di supplenza fino alla costituzione di quegli organismi di base quali il Consiglio di zona e il Distretto scolastico. Rivendica una sua autonomia sul piano dell'elaborazione metodologica, ma è in stretto rapporto con le confederazioni sul piano sindacale e rivendicativo.

Anche la lettera di richiesta del riconoscimento giuridico del Seminario di aggiornamento (che naturalmente non arrivò mai) aveva un chiaro taglio politico per la durissima critica al contemporaneo Corso di aggiornamento organizzato a Luvigliano da un sindacato autonomo per 80 docenti "selezionati", a cui sarebbe andato il riconoscimento giuridico e il punto riservato ai corsi ufficiali. Finito il Seminario di Carceri, il legame di alcuni componenti del Gruppo Insegnanti Bassa padovana con i sindacati confederali si rafforzò, mentre altri componenti del gruppo originario si orientarono verso la ricerca topografica, toponomastica, etnografica, con minore attenzione per il rinnovamento didattico e per le tematiche sindacali. Il gruppo più sindacalizzato continuò a incontrarsi l'anno successivo nelle scuole del territorio per coordinare le attività di sperimentazione didattica, l'organizzazione del sindacato scuola e per organizzare un secondo Seminario autogestito sul tema della "Gestione sociale della scuola", che si tenne nella Scuola Media Guinizelli di Monselice dal 12 al 15 settembre del 1974 per affrontare le nuove prospettive aperte dall'entrata in vigore degli organi collegiali della scuola. Questa proposta, pur richiamando l'esperienza di Carceri, si connotava come iniziativa promossa dal Coordinamento dei sindacati scuola CGIL-CISL-UIL della Bassa padovana in cui il nostro gruppo più "politicizzato" era confluito.

Il ricordo di Teresa Lusiani

Non posso concludere questo racconto senza ricordare Teresa Lusiani, tra i fondatori del G.I.B.P. e tra gli organizzatori dei due Seminari. Teresa era dal 1972-73 la giovane preside della Scuola media di Vescovana che era riuscita a trasformare in uno dei primi istituti a tempo pieno della nostra zona, introdu-

cendo molte delle innovazioni che poi sarebbero state adottate da altre scuole a tempo pieno: cattedre in verticale, compresenze, laboratori, attività teatrali, attività di recupero scolastico, mensa, corrispondenza scolastica con scuole francesi, scambio di visite tra le classi italiane e francesi. Teresa aveva costruito un nuovo modello di preside, non più burocrate e controllore ma coordinatore culturale, animatore di collegamenti interdisciplinari e di lavoro di équipe. La sua scuola diventò un esempio di scuola democratica e partecipata, a misura di bambino; modello che i suoi insegnanti si impegnarono a continuare quando un tragico incidente al passaggio a livello di Stanghella la fermò per sempre mentre andava a scuola una mattina del 1976. Della figura di educatrice, insegnante, preside e del suo impegno scolastico è rimasto un prezioso opuscolo di testimonianze e documentazione redatto in suo ricordo dagli insegnanti: *L'esperienza della scuola di Vescovana: Teresa Lusiani*[8].

I testi citati sono tratti da *Atti del Seminario di Studio* Fare scuola nella Bassa padovana – *Carceri 10-16 settembre 1973. Gruppo Insegnanti Bassa padovana*, conservati nell'archivio privato di Anita Pignataro e Francesco Selmin.

Note

1. *E d'Anguillara siamo. Anguillara Veneta 22 settembre 1973. Una ricerca sul campo del Nuovo Canzoniere Veneto*, a cura di Cesare Bermani e Antonella De Palma. Nota, Udine 2005.1 CD e booklet (Geo Sound of the Earth)

2. La notizia del golpe in Cile dell'11 settembre, guidato dal generale Pinochet, irruppe improvvisa nel chiostro dell'Abbazia di Carceri i primi giorni del seminario. L'indignazione e la commozione per quel drammatico evento che sentivamo vicino – molti di noi allora avevano partecipato idealmente all'esperienza di Salvador Allende – produssero un duro documento politico di protesta, approvato all'unanimità da tutti i partecipanti al Seminario e inviato alla stampa locale il 14 settembre: "Gli insegnanti partecipanti al Seminario *Fare scuola nella Bassa padovana*, appresa la notizia del colpo di stato militare, appoggiato dalla DC, in Cile e dell'assassinio del presidente Salvador Allende, liberamente eletto dal popolo cileno, condannano fermamente gli autori e gli 'ispiratori' del golpe e quanti in Italia l'hanno, più o meno palesemente appoggiato; esprimono la loro solidarietà militante agli operai e alle masse popolari cilene che hanno già dimostrato di saper reagire energicamente al golpe [...]. Aderiscono alla manifestazione di solidarietà indetta dalle forze democratiche antifasciste in Piazza Insurrezione a Padova".

3. "Vi sono stati profondi cambiamenti dal 1961 al 1971 nella composizione della popolazione attiva della zona che è passata da prevalente occupazione agricola a prevalente occupazione nel settore industriale. L'occupazione agricola, pur dimezzata (dal 41% al 22%), mantiene tuttavia una percentuale doppia rispetto al resto della provincia (22% contro il 10% del 1971).

Lo sviluppo del settore secondario è ancora inferiore al resto della provincia: i posti di lavoro nell'industria, rapportati alla popolazione presente, sono nel 1961 il 7% nella Bassa contro il 13% del resto della provincia; nel 1971 sono il 10% contro il 15%. La Bassa padovana si caratterizza come area di fuga, con ancora forte occupazione agricola, sensibile presenza dell'artigianato e sostenuto pendolarismo [...]. Anche il grado di istruzione è un dato che sarebbe utile conoscere. È notorio dai dati del 1961 che la zona presenta un grado di istruzione piuttosto basso, fuorché nei grossi centri".

4. "Ci si può chiedere non solo quali siano state le cause ambientali del mancato sviluppo industriale, ma anche quali siano state le forze sociali e politiche che si sono opposte allo sviluppo industriale oppure che hanno tollerato l'arretratezza economica della Bassa padovana, per individuare le forze e le organizzazioni politiche con le quali sia possibile stabilire un dialogo e una collaborazione per la soluzione dei problemi della scuola e perché la scuola partecipi alla vita sociale della zona in cui si trova".

5. "Innanzitutto la Bassa padovana è stata esclusa dallo sviluppo industriale dalle scelte economiche del grande capitale italiano che ha concentrato lo sviluppo in alcuni centri disposti lungo assi lontani dalla Bassa. In secondo luogo le scelte politiche non vengono fatte dalla base ma dai leader e un esempio clamoroso è l'autostrada Trento-Vicenza-Rovigo del costo di 150 miliardi di lire e voluta dagli onorevoli Piccoli-Rumor-Bisaglia contro la volontà della DC locale, favorevole invece alla superstrada Mantova mare. Le strade di molti comuni non sono asfaltate e si spenderà una somma ingente per un'autostrada di molto dubbia utilità, che devasterà le campagne, unica ricchezza di quei paesi [...]. Nonostante questo la DC ha ancora nelle sue file un buon numero di giovani con alcuni gruppi particolarmente attivi a Este e Montagnana. Il movimento giovanile DC aveva raggiunto il massimo degli aderenti negli anni precedenti il

1968. Con le contestazioni alcuni giovani si staccarono e andarono a militare nelle organizzazioni extraparlamentari [...]. Nella Bassa padovana hanno seguito soprattutto due onorevoli: Fracanzani che è un esponente della sinistra DC e che ha molto seguito soprattutto tra i giovani, e Bisaglia doroteo, che è accusato dagli avversari di clientelismo [...]. Ora ci si può chiedere quali sono stati e quali possono essere i rapporti della DC con il mondo della scuola dato che essa detiene la maggioranza in gran parte delle amministrazioni comunali [...]. Una collaborazione può essere forse tentata solo con i giovani DC dove questi sono sensibilizzati e organizzati".

6. "Gli iscritti alle ACLI in genere aderiscono alla sinistra DC, al PSI, qualcuno anche a gruppi extraparlamentari, alcuni sono apartitici. A Lozzo gli aderenti sono poco più di cento e in prevalenza sono operai, contadini con possedimenti minimi, elementi di attività terziaria. Per quanto riguarda gli studenti, si osserva che è difficile che si impegnino su problemi sociali concreti, al massimo si interessano ai problemi sportivi del paese o prendono parte a sporadiche iniziative di aiuto al Terzo mondo. Questo non si verifica solo per gli studenti di origine piccoloborghese ma per tutti, e probabilmente ciò è da imputarsi alla scuola".

7. "Nel 1969 viene creato il Comitato Operai-studenti della Bassa, protagonista delle lotte contrattuali dell'autunno caldo grazie alla trasmissione degli obiettivi e dei sistemi di lotta avanzati dei poli di classe di Torino, Milano e Porto Marghera, che sono: aumento uguale per tutti, più soldi e meno lavoro, picchetti duri e scioperi articolati a singhiozzo. L'Utita da pietra dello scandalo per il dominio che avevano i fascisti, diventa un esempio per tutta la classe operaia della zona. Emblematico di questa inversione di tendenza è quanto avviene in una manifestazione organizzata dai sindacati per lo sviluppo della Bassa: al posto del solito comizio al microfono cominciano ad alternarsi rappresentanti di decine di piccole fabbriche che denunciano la loro condizione di supersfruttati e reclamano con urgenza la formazione di un Consiglio operaio della Bassa padovana che coordini e diriga le loro lotte".

8. L'opuscolo, stampato tra il 1976 e il 1977, non riporta né l'indicazione dell'editore, né la data, né il luogo di stampa.

Primi scambi di esperienze scolastiche. Fotografie

A cura di Anita Pignataro

Al Seminario di Carceri del settembre 1973 aveva partecipato Amedeo Bonini relatore sull'esperienza della Scuola media a tempo pieno sperimentale di Canale d'Agordo. I metodi innovativi di quella scuola spinsero alcuni di noi (Francesco Selmin, Germano Caldon ed io), allora insegnanti nella Scuola media di Carceri, a organizzare nell'inverno del 1973-74 un viaggio a Canale d'Agordo con le nostre due classi terze, per conoscere dal vivo quel modello di scuola che ci sembrava aver realizzato molte delle nostre aspirazioni di cambiamento didattico.

Pensavamo anche al valore educativo e pedagogico di quel progetto. In quegli anni era poco diffuso il turismo scolastico, a Carceri si nasceva e si moriva nello stesso luogo, pochi possedevano un'auto, molti di quei ragazzi non avevano mai preso un treno; il viaggio a Canale d'Agordo costituiva un'occasione preziosa per i nostri alunni per uscire dagli angusti orizzonti del loro paese, per conoscere altri paesaggi, altre culture, per confrontarsi con loro coetanei portatori di esperienze diverse e con un modello di scuola a tempo pieno. Avrebbe anche offerto ai ragazzi, soprattutto alle ragazze controllate da una rigida educazione familiare, la possibilità di allontanarsi per qualche giorno da casa, di sentirsi liberi e di sperimentare, anche se per pochi giorni, autonomia, indipendenza e senso di responsabilità.

Ma le difficoltà erano molte: le modeste condizioni economiche delle famiglie (braccianti, operai edili, piccoli contadini), la preoccupazione dei genitori per le figlie che avrebbero dovuto dormire fuori casa, la giovane età degli insegnanti accompagnatori (avevamo 27 anni), il viaggio in treno e poi in corriera fino a Canale. Con molto entusiasmo, nostro e dei nostri alunni, e con molta pazienza riuscimmo a trovare una soluzione a tutti i problemi: per la notte avremmo usufruito dei locali della Casa del Popolo, messaci a disposizione dal Sindaco

di Canale, e delle trenta brandine e sacchi a pelo recuperati dal nostro generoso collega Germano Caldon (recentemente scomparso) attraverso le ACLI. Per il pranzo avremmo utilizzato la mensa della Scuola media. Francesco Selmin ed io garantimmo, casa per casa, tutti i genitori che i ragazzi e le ragazze avrebbero dormito in due locali separati, sotto la nostra stretta sorveglianza.

Partimmo così la mattina del 28 febbraio 1974 con circa 30 ragazzi. Vennero via con le scarpe da ginnastica, imbacuccati nei loro cappottini con qualche sciarpa e i guanti di lana per difendersi dal freddo e dalla neve dell'alta montagna.

I tre giorni a Canale d'Agordo furono intensi di esperienze e di emozioni per tutti, insegnanti e alunni: erano rari allora gli scambi tra scuole lontane. Le tre mattinate nelle aule della Scuola media di Canale furono dedicate ad un confronto serrato tra le nostre classi terze e quelle dei nostri ospiti. I ragazzi di Carceri proposero le nostre esperienze "artigianali" di ricerche d'ambiente e lavori di gruppo sulla storia e la cultura dell'ambiente rurale della Bassa padovana, i ragazzi di Canale illustrarono diversi percorsi didattici del tempo prolungato e le loro ricerche sulla realtà socio-economica e culturale dell'ambiente agordino. Tutti scoprirono anche dei punti di incontro: le difficoltà, le incertezze, i disagi tipici dell'adolescenza, i rapporti talvolta conflittuali con gli adulti, il comune isolamento dei loro paesi, le speranze e i timori per il futuro, per il passaggio alle scuole superiori.

I pomeriggi furono dedicati alla finalità ricreativa e alla conoscenza del paesaggio montano che il programma aveva anche previsto: guidati dai loro coetanei i nostri alunni scoprirono il fascino dei piccoli villaggi con i *tabià* in legno (caratteristici fienili) e soprattutto scoprirono la neve.

Di quell'esperienza scolastica e formativa rimangono alcune foto in bianco e nero e gli articoli del giornalino scolastico ciclostilato "La voce di Carceri" del 15 marzo, prodotto durante il doposcuola.

Così i nostri alunni raccontarono il loro viaggio.

> Il primo contatto con i ragazzi di Canale è stato un po' negativo, sembrava ci vedessero come degli intrusi, poi questo atteggiamento è cambiato; abbiamo constatato che amano dialogare, far conoscere agli altri cose diverse, conoscere cose diverse. Gli insegnanti hanno facilitato il dialogo tra noi ragazzi organizzando un'assemblea dei ragazzi di terza a cui abbiamo partecipato anche noi. Si è discusso su molti problemi in comune: la difficoltà di comunicare con i ragazzi di Canale, gli scarsi rapporti e l'isolamento causati dal campanilismo, i problemi all'interno di un gruppo (il rap-

porto individualista, il rapporto maturo, il rapporto tra i due sessi, l'occupazione del tempo libero). Essendo la loro scuola sperimentale e a tempo pieno è molto attrezzata, cioè gode di mezzi e metodi molto più avanzati dei nostri, possiede aule apposite per ogni materia. Abbiamo anche notato che vi è un più aperto rapporto tra ragazzi e insegnanti. […] Fin dal primo giorno siamo andati a fare lunghe passeggiate guidati dai ragazzi del luogo e da un loro insegnante. Dopo un lungo cammino nei boschi siamo giunti in un piccolo paese, Carfon; qui ci siamo divertiti e abbiamo ammirato stupefatti il meraviglioso paesaggio che si presentava ai nostri occhi. Nel frattempo la neve cominciava a cadere a piccoli fiocchi che a poco a poco si ingrandivano e ricoprivano con un bianco manto tutto il paesaggio che lentamente acquistava un nuovo aspetto. […] Abbiamo iniziato a gettarci palle di neve, partecipavano al gioco e al divertimento anche i professori. […] Siamo arrivati alla scuola stanchi e bagnati, ma contenti della bellissima passeggiata. […]

Abbiamo visto che i ragazzi di Canale usano un metodo diverso dal nostro: infatti a volte in aula ci sono anche due insegnanti. Essendo una scuola a tempo pieno gran parte dei ragazzi restano a mangiare alla mensa, i più vicini invece vanno a mangiare a casa e tornano alle 14.30.
Venerdì 1 marzo ci siamo divisi in gruppi misti ed ogni gruppo è andato a visitare un dipartimento (un raggruppamento di materie in cui gli alunni passano ogni ora). Sabato mattina noi di Carceri abbiamo partecipato ad una assemblea organizzata dai ragazzi della scuola di Canale. Abbiamo discusso delle difficoltà di comunicare che hanno i ragazzi di Canale con noi e con i villeggianti. Abbiamo capito che questa difficoltà è dovuta in gran parte alla geografia del paese: essendo questo situato in una valle chiusa da monti e non avendo alcuna possibilità di comunicazione con altri paesi, il loro carattere è generalmente chiuso. […] I loro genitori prima non avevano accettato festosamente il tipo di scuola sperimentale, perché avrebbero voluto che i ragazzi portassero a casa le pagelle, non un giudizio che viene dato in base al comportamento e alle capacità dei ragazzi. Alcuni di loro ci hanno detto che nelle scuole superiori dovranno studiare molte materie e ogni insegnante dovrà esprimere il proprio giudizio con il voto e così si troveranno in difficoltà: dopo aver avuto per tre anni il giudizio, dovranno subire il voto. Il rapporto tra professori e alunni è molto aperto: infatti hanno molta confidenza e riescono ad instaurare una tale amicizia da dare del tu ai professori. Secondo noi questo fatto è molto positivo; inoltre i ragazzi di Canale, a differenza di noi, sanno controllarsi e organizzarsi senza l'aiuto dei professori. Abbiamo anche notato che in tutti e due i nostri paesi (Carceri e Canale) esiste una

difficoltà di comunicazione tra ragazzi e ragazze perché, essendo due paesi molto piccoli, la gente è abituata a criticare anche cose di poca importanza. […] All'inizio questa scuola ci è sembrata molto bella ma, sentendo poi le osservazioni dei nostri compagni di Canale, abbiamo notato che questa scuola ha dei lati positivi e dei lati negativi. Infatti questo tipo di insegnamento a volte può portare degli svantaggi perché se qualche ragazzo, terminate le medie, volesse continuare gli studi, si troverebbe a disagio nell'affrontare il metodo tradizionale. Nonostante tutto, piacerebbe anche a noi frequentare una scuola sperimentale come quella, perché servirebbe a renderci autonomi, cioè capaci di fare tutto senza che nessuno ci comandi."

In questa e nelle tre pagine successive: il giornalino della scuola di Carceri. Articoli sullo scmbio con la scuola media di Canale d'Agordo.

NUOVE ESPERIENZE

Dopo molte difficoltà superate con impegno sia da parte degli insegnanti che da parte nostra, si é giunti finalmente allo scopo finale, cioé alla gita. Siamo partiti il 28 febbraio: meta della gita Canale d'Agordo, un piccolo paese situato nella vallata del Biois. Avendo a disposizione un tempo molto breve, abbiamo cercato di impegnare questo soggiorno per scopi scolastici oltre che ricreativi.
Il primo contatto con i ragazzi di Canale è stato un po' negativo, sembrava ci vedessero come degli intrusi, poi questo atteggiamento è cambiato, abbiamo invece constatato che amano dialogare, far conoscere agli altri cose diverse, conoscere cose diverse.
Gli insegnanti hanno facilitato il dialogo fra noi ragazzi organizzando un'assemblea organizzata direttamente dai ragazzi di III^ alla quale abbiamo partecipato pure noi. Si è discusso su molti problemi in comune. I vari punti che ci hanno particolarmente interessato sono stati: la difficoltà di comunicare con questi ragazzi di Canale; gli scarsi rapporti, l'isolamento causati dal campanilismo, i problemi che emergono all'interno di un gruppo: il rapporto individualista, il rapporto maturo, il rapporto tra i due sessi, l'occupazione del tempo libero.
Essendo la loro scuola sperimentale e a tempo pieno è molto attrezzata, cioè gode di mezzi e di metodi molto più avanzati dei nostri, possiede le apposite aule unicamente per ogni materia.
Abbiamo anche notato che vi è un più aperto rapporto tra ragazzi e insegnanti.
Come abbiamo già detto questa gita è stata organizzata oltre che per motivi scolastici anche per motivi ricreativi, poichè l'ambiente ne era più che adatto. Infatti già dal primo giorno siamo andati a fare una lunga passeggiata guidata da tre ragazzi del luogo e da un loro insegnante. Dopo un lungo cammino per il bosco siamo giunti ad un piccolo paese sperduto nelle montagne. Là ci siamo riposati e abbiamo ripreso il cammino per il bosco verso un altro paese "Carfòn". Qui ci siamo divertiti molto ed abbiamo ammirato stupefatti il meraviglioso paesaggio che si presentava ai nostri occhi, quindi abbiamo ripreso la via del ritorno trascorrendo così una mattinata stupenda. Nel frattempo la neve cominciava a cadere a piccoli fiocchi che a poco si ingrandivano e ricoprivano come un bianco manto il paesaggio che lentamente acquistava un nuovo aspetto.
Nel pomeriggio del giorno dopo, come ultima escursione della nostra gita ci siamo incamminati verso un paesetto ancora più in alto, di nome Garens. Il paesaggio si mostrava ancora più incantevole e noi abbiamo iniziato subito a gettarci palle di neve; partecipavano al gioco e al divertimento anche i professori. Al ritorno abbiamo incontrato alcuni ragazzini che con le loro slitte scendevano lungo i pendii della montagna.
Siamo arrivati infine alla scuola stanchi e bagnati, ma contenti della bellissima passeggiata. Una sola cosa ci rattristava: il pensiero di dover lasciare l'indomani quel meraviglioso luogo.

III^ C

MONDO SCOLASTICO

Il 28 febbraio siamo andati a CANALE d'AGORDO, presso una scuola sperimentale per confrontare le nostre ricerche con quelle degli alunni di quella scuola e per vedere come i ragazzi e gli alunni sono organizzati. Abbiamo visto che essi usano un metodo diverso dal nostro: infatti a volte in aula ci sono anche più di due insegnanti. Essendo una scuola a tempo pieno, gran parte dei ragazzi restano a mangiare alla mensa, i più vicini invece vanno a mangiare nella propria casa e ritornano a scuola alle 14,30.
Venerdì 1 marzo, nel pomeriggio, ci siamo divisi in gruppi misti ed ogni gruppo é andato a visitare un dipartimento (un raggruppamento di materie in cui gli alunni passano ogni ora). Sabato mattina, noi ragazzi di Carceri abbiamo partecipato ad una assemblea organizzata dai ragazzi di Canale. Abbiamo discusso sulle difficoltà di comunicare che hanno i ragazzi di Canale, con noi e con i villeggianti. Abbiamo notato che la loro difficoltà di comunicazione é dovuta in gran parte alla geografia del paese; essendo questo situato in una valle chiusa da monti e non avendo alcuna possibilità di comunicazione con altri paesi, il loro carattere é generalmente chiuso. Noi ci troviamo in un paese di campagna ed abbbiamo possibilità di incontrarci spesso, sia perché organizziamo degli incontri tra amici, sia perchè alla domenica partecipiamo a qualche divertimento. Tutto questo ci fornisce una maggior possibilità di esprimerci. Il rapporto che hanno i ragazzi di Canale con i loro genitori è pressappoco simile al nostro. I loro genitori prima non avevano accettato molto festosamente il tipo di scuola sperimentale, perchè avrebbero voluto che i ragazzi portassero a casa la pagella, non un giudizio (come avviene ora) che viene datoci in base al comportamento e alle capacità che un ragazzo può avere. Alcuni di loro hanno detto che nelle scuole superiori dovranno studiare parecchie materie (storia, geografia, ecc.) e ogni insegnante dovrà esprimere il proprio giudizio con il voto e così si troveranno in difficoltà perchè, dopo aver avuto per tre anni il giudizio, dvranno subire il voto. Il rapporto che esiste tra professori e alunni è molto aperto; infatti loro hanno molta confidenza e riescono a instaurare una tale amicizia da dare del tu ai professori. Secondo noi questo fatto (cioè dare del tu) è molto positivo, inoltre i ragazzi di Canale, a differenza di noi sanno autocontrollarsi e organizzarsi senza l'aiuto dei professori.
Abbiamo notatà che in tutti e due i paesi (Carceri e Canale) esiste la difficoltà di comunicazione tra ragazzi e ragazze, perchè, essendo due paesi molto piccoli, la gente è abituata a criticare anche cose di poca importanza. Abbiamo solo una possibilità di incontrarci senza che la gente critichi, a scuola. Per quanto riguarda il tempo libero i ragazzi di Canale, avendo una scuola a tempo pieno, riescono appena ad arrivare a casa prima che faccia buio.
Hanno però il mercoledì e il sabato pomeriggio liberi durante i quali possono trovarsi insieme e divertirsi un po'. Noi qui a Carceri abbiamo quasi tutti i pomeriggi liberi, tranne due in cui abbiamo il doposcuola.
La permanenza a Canale d'Agordo ci è servita molto; infatti abbiamo conosciuto ragazzi e ragazze della nostra età e abbiamo potu-

to osservare la differenza che esiste tra le due scuole.
Quella di Canale possiede gli strumenti necessari per una scuola moderna e inoltre là si sperimentano nuovi metodi di insegnamento. All'inizio ci è sembrata molto bella,ma ,sentendo poi le critiche dei nostri compagni di scuola di Canale,abbiamo notato che questa scuola ha dei lati positivi e dei lati negativi. Infatti questo tipo di insegnamento a volte può portare degli svantaggi,perchè,se qualche ragazzo,terminate le medie, volesse continuare gli studi,si troverebbe a disagio nell'affrontare il metodo tradizionale.
Nonostante tutto,piacerebbe anche a noi avere una scuola sperimentale come quella. Questo tipo di scuola servirebbe a renderci autonomi,cioè capaci di far tutto senza che nessuno ci comandi.
Con la scuola tradizionale invece non possiamo imparare questo perchè siamo stati abituati ad essere guidati e ci riuscirà tanto più difficile inserirci in un mondo che ci è sembrato più facile da vivere.

A destra, in alto e in basso e nella pagina successiva: giochi e attività durante lo scambio a Canale d'Agordo.

I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta

di Cinzia Crivellari

ABSTRACT

La scuola vista dai giovani insegnanti in provincia di Venezia, ex studenti del '68 che a metà degli anni Settanta entrano nel sistema scolastico come precari (supplenti temporanei) e maturano una certa delusione rispetto alle aspettative. Una piccola inchiesta basata su interviste è preceduta da una storia delle modalità di reclutamento degli insegnanti e seguita da una scheda su un esempio di sperimentazione didattica in un liceo di Mestre.

Per una "storia" della scuola

Riflettere sui processi e le trasformazioni che hanno interessato il mondo scolastico negli ultimi cinquant'anni è impresa difficile e impegnativa, se si intende analizzare il "nodo" scuola nella sua complessità e se non si vuole, invece, privilegiare un singolo ambito osservandone i fenomeni da un'unica prospettiva. Il microcosmo scolastico è infatti variegato ed eterogeneo: al suo interno convivono e interagiscono componenti, soggetti, istituzioni e mentalità diverse e a volte in conflitto tra loro. La prospettiva inoltre cambia se chi racconta è "fuori" o "dentro" la scuola. In questo secondo caso pesano ovviamente le esperienze vissute, quindi la memoria personale o generazionale, e il ruolo che il soggetto ha svolto all'interno della realtà scolastica.

A seconda del contesto referenziale, il termine *scuola* può richiamare significati diversi che possono essere riassunti in cinque grandi ambiti e aspetti. Quello legislativo, burocratico e amministrativo, che codifica leggi, norme e programmi;

quello disciplinare e culturale, che ha a che fare con l'istruzione propriamente detta; quello pedagogico-didattico, che elabora le linee guida degli interventi educativi; quello dei diversi soggetti (maestri, presidi, professori, studenti), che agiscono all'interno delle scuole e che trasformano in out-put le finalità legislative, ed infine quello sindacale-associativo, che si pone a tutela delle mansioni professionali presenti nel sistema scolastico[1].

Ciascuna delle molteplici componenti che costituiscono il sistema-scuola ha dato origine a ricostruzioni settoriali diverse, alcune dedicate prevalentemente alla "storia" dell'educazione[2], ad opera dei pedagogisti, altre di taglio più sociologico relative ai rapporti tra politiche scolastiche e tessuto sociale[3], altre, infine, scritte per lo più da addetti ai lavori, riguardanti l'evoluzione dell'apparato burocratico-normativo e dei diritti sindacali[4]. Molti di questi contributi sono stati elaborati, non a caso, attorno agli anni Sessanta, gli anni cruciali, in cui si sono realizzati i più incisivi cambiamenti per la scuola italiana, preceduti da dibattiti, spesso accesi, che hanno coinvolto intellettuali e insegnanti, in uno sforzo comune di ridisegnare un nuovo sistema scolastico democratico. Sono di questi anni anche le prime importanti ricerche condotte da storici di professione (Ricuperati, Ragionieri, Cipolla) sull'evoluzione delle strutture scolastiche dall'epoca dei regni pre-unitari all'avvento della Repubblica, passando attraverso gli interventi statalisti dell'epoca fascista. Tale fervore di studi ha sollevato anche delle importanti questioni di metodo: una storia della scuola può limitarsi a considerare i riferimenti normativi del legislatore o deve allargarsi ai loro effetti sociali? Ed ancora: è necessario mantenere il legame storia-pedagogia oppure è opportuno concentrarsi sugli aspetti materiali della vita scolastica? L'ambito di indagine deve essere tradizionalmente quello nazionale oppure questo limite deve essere superato dal confronto con i contemporanei sistemi scolastici europei? Valorizzare le esperienze presenti sul territorio dando spazio alle specificità locali oppure tentare di elaborare delle tendenze a livello generale? Altra questione riguarda ovviamente le fonti: per molti anni sono state considerate tali solo le documentazioni pubbliche ufficiali riguardanti gli interventi legislativi di disciplinamento e di riforma del sistema scolastico. Oggi si rende sempre più necessario tutelare la conservazione e procedere ad una consultazione critica degli archivi degli istituti da cui è possibile ricavare informazioni preziose per una ricostruzione più completa della quotidianità scolastica, a cui anche le testimonianze memoriali possono dare per gli anni recenti un valido contributo.

Un'ulteriore distinzione riguarda *quale scuola*? Fare riferimento alla scuola elementare (o *primaria* come oggi viene definita) significa ripercorrere processi

e trasformazioni molto diversi da quelli della scuola *secondaria*, al cui interno la divisione tra scuola media e superiore rappresenta un ulteriore elemento di diversificazione, se non addirittura di contrapposizione. È noto, infatti, come nella scuola elementare siano state messe in atto, già a partire dagli anni Sessanta, istanze di innovazione e sperimentazione, soprattutto ad opera di movimenti, associazioni o singoli istituti, che hanno profondamente trasformato i metodi di insegnamento e le pratiche didattiche. Ciò è avvenuto molto più tardi, e con maggiori difficoltà, nella scuola media inferiore, mentre nella scuola superiore le spinte al cambiamento sono avvenute in modo isolato e molto spesso per via normativa piuttosto che da una generale richiesta di svecchiamento e adattamento alla realtà sociale[5]. Tendenze innovative e permanenze conservative hanno fatto della scuola superiore italiana una realtà contraddittoria e ibrida, che sopravvive tutt'oggi, di cui il profilo formativo dei suoi insegnanti rappresenta una delle cause fondamentali di questa situazione di stallo.

Scuola significa e rappresenta tutti questi aspetti connessi tra loro, in un insieme ibrido, ma dinamico, costituito da una rete di rapporti osmotici dentro i quali vivono e agiscono quotidianamente i principali soggetti che "fanno" la scuola, ossia insegnanti e alunni. Dentro ogni aula si concretizzano tante "scuole", quante sono le diverse modalità dell'attività didattica messe in atto nella trasmissione dei saperi dagli insegnanti e quanti sono gli stimoli che gli studenti riescono a cogliere e interiorizzare. I lavori prodotti dagli studenti realizzano ogni volta una alchimia diversa, in cui gli stimoli didattici possono essere accolti o rifiutati, ma che sono pur sempre testimonianze dirette di un sentire generazionale e di un particolare momento della "storia" della scuola. Esercitazioni, compiti in classe, riflessioni su letture personali, relazioni su esperienze e attività progettuali extrascolastiche rappresentano i risultati di un lungo percorso formativo, attraverso i quali si possono valutare la politica scolastica di un paese in un dato momento storico e il suo impatto sociale e formativo. L'anello fondamentale di questa catena è rappresentato ovviamente dagli insegnanti: conservatori o innovatori, sono loro a rendere plausibili o meno le scelte educative e disciplinari del legislatore, adattandole al tessuto sociale, politico e culturale del presente e trovando le strategie comunicative per un efficace dialogo intergenerazionale.

A differenza dei decenni passati, quando il dibattito culturale fuori e dentro la scuola era intenso e vivace, durante l'ultimo decennio si è parlato molto di scuola solo in relazione a proposte di riforma che non entravano nel merito di un reale svecchiamento del sistema scolastico, ma avevano come unico obiettivo quello

di ridurre gli investimenti e risanare i conti pubblici. Poco si è fatto in materia di aggiornamento e qualificazione dei docenti, troppo poco si è discusso sulla selezione delle rilevanze disciplinari nei nuovi programmi della scuola superiore, ancor meno si sono promossi reali progetti di sperimentazione contenutistica e didattica. Eppure questi anni di 'ritorno al passato' non hanno spento del tutto la creatività e la motivazione di molti insegnanti che, spesso in condizioni di assoluto isolamento o contro le aspettative tradizionaliste di dirigenti e genitori, hanno continuato a cercare nuove strade per coinvolgere i loro alunni nell'attività didattica, accorciando le distanze tra scuola e realtà esterna, realizzando prodotti di qualità che potrebbero essere ripresi e approfonditi. Ma non sempre tutto ciò che avviene all'interno delle varie situazioni scolastiche riesce ad essere censito, valutato e classificato. Proprio per questo sarebbe necessario da parte degli istituti e degli insegnanti formalizzare le loro esperienze in classe e raccogliere il materiale prodotto dagli alunni per realizzare un giacimento di testimonianze scolastiche che possa documentare il sentire collettivo delle diverse generazioni e possa nel contempo divenire oggetto di studio e di riflessione per i futuri insegnanti.

Questo lavoro di ricerca delle testimonianze delle generazioni passate di insegnanti e studenti potrebbe promuovere una prospettiva nuova di ricostruzione della realtà scolastica, in cui non prevalga l'ottica settoriale dell'esperto in materia o quella generalista di taglio giornalistico, ma attraverso cui sia invece possibile cogliere i cambiamenti del mondo scolastico dall'interno in tutta la loro complessità nel medio e breve periodo. Un tipo di indagine che proceda quindi "dal basso", dalle tracce, spesso confuse, lasciate dai protagonisti della vita scolastica che, con i loro comportamenti e modalità di interazione, hanno determinato le alterne fasi di rinnovamento o di immobilismo della scuola italiana:

> Questo non potrà essere un racconto completo, stabile e pubblicamente disponibile; non risiede solo nei documenti e nei ricordi dei protagonisti. È un flusso disperso, tra molte persone e fonti, alcune delle quali ricordano "dal basso" episodi che possono contrastare e perfino smentire la memoria ufficiale[6].

Un ruolo fondamentale in questo senso hanno indubbiamente svolto le scelte politiche in merito ai percorsi formativi e alle modalità di reclutamento degli insegnanti, che hanno ridisegnato varie volte nel corso di questi decenni il profilo professionale e l'immagine pubblica di uno dei due soggetti principali della scena scolastica.

La questione della formazione e del reclutamento degli insegnanti

Non è solo a partire dagli anni Sessanta, quando effettivamente qualcosa "si muove" nella scuola più per effetto dell'aumento massiccio della scolarizzazione che per un esplicito disegno politico di rinnovamento,che si pone tra gli "addetti ai lavori" la questione della formazione degli insegnanti e delle conseguenti modalità di reclutamento. Già a partire dagli anni Cinquanta i ministri democristiani della P.I. si trovarono di fronte al dilemma se: "aumentare l'alfabetizzazione e la scolarizzazione, aprendo sempre più scuole, anche con insegnanti di preparazione scadente oppure puntare sulla selezione e su scuole-campione e insegnanti modello?"[7] Insomma continuare nella tradizionale linea gentiliana di una cultura per pochi o procedere ad una effettiva opera di emancipazione sociale, favorendo l'allargamento della scolarizzazione secondo le norme sancite dalla Costituzione? In questo secondo caso si trattava di porre mano ad un poderoso piano di riorganizzazione e di potenziamento della rete scolastica statale, ancora assai mal distribuita, con scarsa disponibilità di locali e attrezzature didattiche, ma soprattutto carente di personale qualificato. La situazione si presentava particolarmente difficile per la scuola secondaria: l'imminente istituzione della scuola media unica avrebbe comportato un notevolissimo incremento della richiesta di insegnanti laureati, fino quasi al raddoppio. Ciò avrebbe comportato un aumento, seppur contenuto, anche degli accessi alla scuola superiore che avrebbe aggravato il problema ancora di più. Certo sarebbe stato possibile coniugare crescita culturale, buona qualità delle scuole e aumento del loro numero solo attraverso una seria riforma del *reclutamento* del personale insegnante che prevedesse un grande piano di formazione e di preparazione alla professione.

Tenuto conto che nel 1959, su 50 milioni di abitanti, solo il 45% – un milione e mezzo – frequentava la scuola secondaria (34% alle inferiori e l'11% alle superiori), i 135.000 insegnanti in servizio erano davvero troppo pochi per favorire un efficace programma di sviluppo sociale. Ciò aveva dato luogo negli anni precedenti all'utilizzo massiccio di personale non qualificato: studenti universitari dei primi anni di corso oppure laureati in discipline non direttamente attinenti alle materie scolastiche, venivano utilizzati per supplenze di lungo periodo o per coprire cattedre vacanti. La questione veniva ripresa regolarmente anche da molti quotidiani e rotocalchi all'inizio di ogni nuovo anno scolastico o durante gli esami, ma nel 1957 esplose con un risveglio primaverile anticipato, in seguito alla pubblicazione di un volumetto dal titolo emblematico *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni*

e proposte sul tema della scuola[8]. L'autore, Annibale Evaristo Breccia, era un archeologo e storico di fama internazionale, professore all'Università di Pisa, che aveva fatto parte come presidente di numerose commissioni di maturità liceale e di concorsi a cattedre. Giunto al termine della carriera, solleva la questione della preparazione degli insegnanti, che, a suo parere, andava completamente rimessa in discussione a partire dalla formazione universitaria. A documentare la sua tesi, il libro conteneva un intero capitolo con 33 pagine di citazioni, che riportavano gli "strafalcioni" di lessico, morfologia, sintassi e contenuto, estrapolati da un gran numero di elaborati di diversi concorsi a cattedre di ambito umanistico a cui l'autore aveva partecipato[9]. Breccia riportava anche testimonianze e esempi positivi, riflettendo sulle cause del fenomeno e cercando di proporre delle soluzioni, ma la stampa riprese solo le critiche, trasformando le motivate riflessioni dell'autore nell'accusa generale: "Insegnanti somari!"

Già nel 1955 un corposo volume del Ministero della Pubblica Istruzione aveva dato ampie testimonianze sull'impreparazione degli insegnanti, in esso erano contenute le relazioni delle commissioni esaminatrici dei concorsi pubblici del 1951. I risultati erano stati impietosi: scarso e scorretto l'uso della lingua latina, elementari gli elaborati di italiano, con errori di forma e di grammatica, livello dei colloqui orali talvolta inferiore a quello di un esame di maturità classica o scientifica. Questi documenti del 1955 non ebbero però alcuna eco, mentre il volume di Breccia sollevò un polverone, su cui si buttarono giornalisti, politici e sindacalisti, a favore o contro l'autore o gli insegnanti. Negli ambienti scolastici ciò sollevò comunque un'ampia discussione anche se, per gli addetti ai lavori, queste non erano certo delle novità. Ieri come oggi i problemi paiono gli stessi di sempre: la maggior parte dei corsi universitari aveva un contenuto monografico, con il rischio di una estrema settorializzazione della preparazione disciplinare, la selezione durante il percorso universitario era scarsa, mentre eccessiva pareva la sopravalutazione da parte degli studenti della propria cultura; inoltre la mancanza totale di strumentazione didattica e metodologica non consentiva al neo insegnante di acquisire le competenze necessarie per affrontare il lavoro in classe.

Il dibattito che ne seguì, destinato a divenire ancora più ampio e approfondito negli anni Sessanta, rese sempre più urgente la necessità di arrivare in tempi rapidi alla tanto agognata "riforma" che aspettava ormai dalla fine della guerra. Gli schieramenti che si costituirono riflettevano non solo un diverso modo di concepire il ruolo e la funzione del sistema scolastico, ma un progetto opposto di costruzione dell'intera società italiana.

Il primo gruppo, che potremo denominare dei "conservatori", impressionato e spaventato dalla rapida crescita degli studenti delle superiori (da 338.000 nel 1951 a 625.000 nel 1956/57), era fermo agli assiomi gentiliani,"poche scuole, ma buone" e "chi sa, sa insegnare" (vero e proprio tormentone della scuola italiana che ci ha accompagnato fino ad oggi, soprattutto in ambiente accademico) e, quindi, alla convinzione che "troppi studiano". Questi, tra cui molti illustri docenti universitari, prendendo spunto dal libro, chiesero lo sfoltimento delle scuole esistenti e una più severa selezione degli accessi a tutti i corsi universitari, individuando nell'esagerato lassismo delle valutazioni negli esami da parte dei loro colleghi l'origine dell'eccessiva frequentazione dei corsi accademici. In realtà in quegli anni, il numero dei laureati scese paurosamente, per poi risalire faticosamente nei primi anni Sessanta (da 27.079 nel 1945 a 19.724 nel 1950, a 20.379 nel 1956). Questi critici puntavano sulla selezione, sul rigore, ritenendo opportuno orientare i meno 'dotati' verso un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Anche l'università avrebbe dovuto strutturarsi in due settori distinti: quello della ricerca, per pochi, e quello dell'avviamento alle professioni, con meno corsi monografici e più studio istituzionale ed esercitazioni pratiche. L'idea di fondo era che l'istruzione serve solo per preparare ai "mestieri", alle professioni, in un'ottica utilitaristica in cui non si ammette il valore formativo dei percorsi scolastici anche per attività lavorative diverse dallo specifico settore di studio. L'errore più grave di questi difensori "dell'eccellenza della cultura italiana", era di opporsi in questo modo all'avanzamento della scolarizzazione, che stava avvenendo ormai in tutta Europa, frenando lo sviluppo tecnico-scientifico e la crescita economica che in tutto il mondo occidentale richiedevano maggiori investimenti in scuola e istruzione. A distanza di tanti anni, queste posizioni, riprese dagli interventi di qualche "illustre" esperto di politiche scolastiche dei nostri giorni, risultano davvero "intramontabili"!

Gli "innovatori", pur divisi al loro interno, tendevano a sminuire il valore della denuncia di Breccia, criticando in modo implicito o esplicito chi accusava "gli asini in cattedra" di preoccuparsi solo di un'informazione rigidamente nozionistica. Pedagogisti e politici di sinistra colsero l'occasione per richiamare il Ministero al rispetto dell'articolo 34 della Costituzione che fissava l'obbligo scolastico a otto anni, polemizzando contro l'eccessiva selezione scolastica e sostenendo un piano di allargamento dell'istruzione che avrebbe rappresentato una più consapevole partecipazione dei cittadini alla vita collettiva, cioè una maggiore democrazia.

I vari Ministri democristiani che si succedettero in questi anni cruciali cercarono di mediare queste due opposte posizioni, avviando da una parte importanti riforme, quali l'istituzione della scuola media unica, la riduzione del numero degli alunni per classe, la riorganizzazione degli esami di maturità, l'introduzione dell'educazione civica e un massiccio piano di ristrutturazione e costruzione di nuovi edifici scolastici, ma mantenendo sostanzialmente inalterate le modalità concorsuali di accesso alla professione insegnante[10] per cui non veniva ancora prevista una formazione *ad hoc*. Dal 1961 al 1971 vennero indetti con regolarità dei Concorsi a cattedre nazionali che avevano come obbiettivo quello di soddisfare la crescente domanda di insegnanti, dando la possibilità al personale *non specializzato* o addirittura sprovvisto del titolo di studio di regolarizzare la sua posizione. Gli esiti furono però inferiori alle aspettative: il numero dei vincitori di concorso non riuscì a coprire i posti disponibili, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dove per la materie umanistiche la prova di latino determinò una forte selezione dei candidati. Perciò il fenomeno del reclutamento di emergenza non si risolse, né il progetto di dare stabilità alla scuola pubblica si realizzò. Al contrario la scuola accolse un numero sempre maggiore di insegnanti non specializzati, anche a causa dell'aumento della disoccupazione intellettuale che ormai coinvolgeva un numero sempre più elevato di donne. L'insegnamento divenne un lavoro "rifugio", mal retribuito e non stabilizzato, ma che offriva una certa flessibilità oraria, un impegno giornaliero modesto e soprattutto una certa libertà nello svolgimento della professione docente.

Il fenomeno del *precariato* divenne consistente già nel periodo precedente al '68, quando i canali di reclutamento, i concorsi, erano ancora regolari, ma troppo selettivi ed insufficienti ad assicurare la stabilizzazione di tutto il personale scolastico in servizio. D'altra parte la politica democristiana del tempo finì per incoraggiare il fenomeno, utilizzato come merce di scambio elettorale, come lavoro di ripiego per la manodopera intellettuale femminile e come seconda attività per molti laureati che ambivano a svolgere in futuro un'attività professionale più remunerativa. Anche il sindacato finì per incoraggiare le carenze della politica scolastica, evitando di proporre delle alternative concrete alla tipologia di reclutamento esistente, di intervenire sulla questione nodale della formazione del personale docente e di rivendicare come obiettivo primario una nuova regolamentazione giuridica del rapporto di lavoro. Lo scarso interesse dimostrato dall'opinione pubblica, negli anni precedenti lo scoppio del '68, nei confronti dei problemi della scuola, permise ai governi centristi di continuare con la politica

delle "leggine", di cui per altro solo alcune riguardavano la situazione degli insegnanti, isolati sul fronte sindacale e privi sostanzialmente di un interlocutore politico. Ciò contribuì a frammentare la categoria e ad alimentare l'affermarsi di interessi particolaristici, e spesso di secondaria importanza, di cui si fecero promotori i sindacati autonomi. In sostanza si costituì quella divisione interna alla categoria tra insegnanti "di ruolo" e "precari" che si mantenne per molti decenni, a tutto vantaggio dei primi, che ottennero in questi anni dei modesti aumenti salariali, e nella completa ignoranza dei secondi che, privi di qualsiasi garanzia normativa, combattevano ogni anno la loro personale battaglia per conquistarsi l'agognata supplenza[11].

La "crisi" del '68

La situazione mutò radicalmente durante e dopo il '68 quando la scuola fu attraversata da un vero e proprio "ciclone" che fece emergere in modo violento le contraddizioni di un sistema sostanzialmente immobile, rigido e incapace di adeguarsi alle spinte innovative di una parte della società civile e della cultura giovanile.

Non è questa la sede per affrontare le complesse e variegate manifestazioni che il movimento studentesco del biennio '68-'69 assunsero in Italia. Certamente il mondo della scuola nella sua totalità fu al centro di questo grande sommovimento: "niente fu come prima", come è stato più volte ripetuto, soprattutto dal punto di vista del nuovo soggetto collettivo, i giovani, che divennero in un rapido succedersi di eventi i protagonisti di una svolta storica. Ciò che qui interessa è però capire quali furono le conseguenze effettive di quella 'rivoluzione' sul sistema scolastico nel suo complesso e quali i cambiamenti di breve e lungo periodo che esso mise in atto nel modo stesso di concepire l'istruzione e la funzione dell'insegnamento. Di lì a poco molti "contestatori", terminati i corsi universitari, si ritroveranno catapultati, quasi senza rendersene conto, dall'altra parte dell'aula: ormai ex-sessantottini in cattedra.

Nel biennio 1966-'67 si raggiunse il picco della popolazione studentesca nella scuola secondaria, con un aumento costante delle classi e una conseguente carenza ormai cronica di aule, tanto da costringere alcuni istituti a organizzare i cosiddetti "doppi turni" di lezione, uno in orario normale antimeridiano e uno pomeridiano[12]. Come è noto, in questo stesso biennio si ebbero le prime avvi-

saglie delle contestazioni in alcuni importanti atenei, ma anche in alcuni istituti superiori prestigiosi, dove si verificano episodi di 'solidarietà' nei confronti degli studenti da parte di professori e presidi[13]. La tendenza a solidarizzare con il movimento degli studenti si fece via via più diffusa durante il biennio "caldo" '68-'69, tanto da rendere necessari interventi disciplinari frequenti da parte di presidi e Provveditori scolastici nei confronti dei cosiddetti "docenti contestatori", che, come testimonia Roberto Berardi, Ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione in quegli anni, "[...] facevano dichiarazioni di carattere universale contro lo sfruttamento della società borghese, contro l'imperialismo, contro il consumismo, e, per quanto riguarda la scuola, dicevano che i giovani 'hanno ragione' (una vecchia affermazione fascista), e propugnavano, anzi esigevano, per subito riforme epocali, senza però dire come attuarle e con quali mezzi". E ancora: "[...] erano sognatori, che chiamavano Cina e Cuba, il regno delle loro fantasie. Perciò i loro discorsi utopici erano sopportati con pazienza da presidi e colleghi"[14]. Il giudizio complessivo dell'ispettore Berardi, che esprime senza dubbio quello di gran parte di presidi, insegnanti in ruolo e genitori del tempo, è netto: "Salvo eccezioni rare, prima che nascesse il vento del '68, gli insegnanti contestatori non avevano mai brillato per impegno in aula, né per prestigio presso i loro alunni"[15].

Molti di questi "insegnanti contestatori" gravitavano attorno al PSIUP o ne erano militanti, ma poi, man mano che la protesta cresceva, fecero direttamente riferimento ai centri del Movimento Studentesco. È indubbio che molto spesso le aule scolastiche si trasformassero in veri e propri luoghi di discussione e di propaganda politica in cui si affrontavano le questioni allora più "calde" dell'ordine internazionale: la guerra del Vietnam, il ruolo della NATO, il problema palestinese, la politica imperialistica americana. Accanto a questi temi generali, venivano anche affrontati questioni più direttamente legate al mondo della scuola, innanzi tutto il "diritto allo studio" e l'esigenza di uno smantellamento totale dell'insegnamento tradizionale centrato sul ruolo subalterno dello studente e sull'autoritarismo o il "paternalismo" della "classe docente". Molti argomenti dei programmi ministeriali si prestavano a divenire oggetto di contestazione e di discussione della "società borghese", dello "sfruttamento capitalistico", del "perbenismo" dominante nei rapporti sociali e familiari.

La parola d'ordine "non punire", che già dalla lezione di Don Milani cominciava a circolare nella scuola, pose molti insegnanti e presidi di fronte a scelte a volte di compromesso, in altri casi radicali, in qualche caso drammatiche dal

punto di vista umano. Per molti di loro la "contestazione giovanile" rappresentò un giudizio senza appello non solo degli indiscussi modelli di insegnamento a cui si ispiravano, ma dello stesso loro modo di essere e di vivere nella scuola. Particolarmente delicato fu il ruolo dei presidi, chiamati dai loro superiori alle responsabilità della loro funzione, bersagliati dalle contestazioni, criticati dai colleghi "conservatori", divisi tra tolleranza e disciplina. Non stupisce che in questo periodo il problema del reclutamento non riguardasse solo gli insegnanti ma anche i capi d'istituto, tanto da ricorrere a nomine di fortuna: insegnanti privi di titoli specifici, che non avevano sostenuto né concorsi, né esami di abilitazione, spesso precari, venivano nominati "presidi incaricati", soprattutto in molte scuole medie di recente istituzione.

Le trasformazioni velocissime avvenute in questo biennio cruciale diedero uno scossone senza precedenti ad un sistema scolastico prima immobile, negli ordinamenti, nelle strutture, nelle finalità educative e nei comportamenti dei soggetti[16]. Il '68 può essere letto come uno "scontro" tra due velocità diverse: quella più rapida attraverso cui si sono consolidate e precisate le aspettative dei giovani studenti e quella decisamente più lenta delle trasformazioni sociali, politiche ed economiche del periodo. La scuola divenne allora "il luogo in cui la divaricazione fra elementi culturali innovativi ed elementi conservativi raggiunse il suo acme ed il suo punto di maggior conflitto"[17].

Il processo di istruzione di massa produsse, consolidò e spinse in avanti aspettative che non furono governate né mediate adeguatamente dalle istituzioni scolastiche di quegli anni. Perciò il fenomeno assunse un ruolo di costante fattore di instabilità del sistema scolastico italiano che, dopo il '68, si trasformò in una crisi permanente a cui le politiche degli anni Settanta non seppero dare una soluzione complessiva. Mentre le aspettative sociali e gli investimenti familiari sull'istruzione crebbero sempre di più, la scuola non resto più al centro dei progetti politici, che si limiteranno negli anni successivi a riconsiderare l'intero sistema in termini puramente amministrativi e burocratici.

In questo contesto di radicale trasformazione culturale, di ridefinizione dei ruoli dei soggetti dell'azione educativa e di fortissime contraddizioni tra conservazione e innovazione, entrarono massicciamente nella scena scolastica migliaia di giovani ex-studenti che avevano scelto di fare i professori.

Le supplenze temporanee degli anni Settanta-Ottanta

Nel 1971, dopo la sospensione dei concorsi nazionali nel 1970, furono istituiti i primi *Corsi per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria* della durata di un anno[18] che davano l'accesso alle graduatorie per l'immissione in ruolo. Questa nuova modalità di reclutamento del personale scolastico rispondeva alla duplice esigenza di potenziare il numero degli insegnanti, per far fronte all'aumento sempre più massiccio degli studenti, rendendo più "facile" il conseguimento dell'abilitazione, e di dare ai futuri docenti la possibilità di frequentare un corso annuale di carattere didattico e disciplinare propedeutico all'insegnamento. Il corso prevedeva anche un breve periodo di tirocinio e una valutazione finale da cui dipendeva il conseguimento o meno dell'abilitazione. Inutile dire che questi corsi si trasformarono di fatto in una grande "sanatoria" per tutti coloro che avevano già maturato esperienze di insegnamento e che si trovavano nelle condizioni di frequentare il corso abilitante.

Questo cambiamento nella procedura di reclutamento degli insegnanti secondari, che porta la firma del Ministro democristiano Riccardo Misasi, rispondeva all'esigenza di dar corpo ad "una visione democratica della società e della scuola" che accogliesse le istanze di rinnovamento che ormai dagli anni Sessanta molti movimenti e associazioni di pedagogisti e insegnanti sollecitavano. I corsi avevano infatti una struttura flessibile, in base ad un piano di studio che oggi definiremo "personalizzato", e si avvalevano ampiamente di metodi di lavoro e di ricerca collegiali. L'esperienza finì con gli ultimi corsi abilitanti dell'anno scolastico 1974-'75.

Da allora fino al 1983 il Ministero della Pubblica Istruzione sospese per quasi otto anni ogni altra forma di reclutamento[19]. Nel frattempo però migliaia di giovani di ogni estrazione sociale, che avevano frequentato la scuola superiore, per la prima volta in Italia in un numero così elevato, si erano laureati e aspiravano a svolgere quel lavoro per cui avevano studiato e faticato. Tra questi progetti di vita c'era anche quello di fare l'insegnante. Lavoro scelto in molti casi per passione e convinzione ideale, nella speranza di contribuire in piccola parte a quel cambiamento sociale e culturale che molti avevano perseguito come studenti, in altri come possibilità di accesso ad un impiego fisso. Così, anno dopo anno, un numero sempre maggiore di giovani laureati, non solo in materie umanistiche, rientrava in aula, dall'altra parte della cattedra, con aspirazioni e motivazioni assai differenziate, ma con un generale denominatore comune: la mancanza di preparazione ad affrontare quel compito.

Le prime esperienze di insegnamento nel ricordo di alcuni giovani precari della provincia di Venezia

La maggior parte di coloro che rimasero esclusi dalla possibilità di frequentare i cosiddetti *Corsi abilitanti* si erano laureati tra la fine del 1975 e il 1976, cioè quando l'esperienza venne interrotta per via legislativa, lasciando quel vuoto normativo per l'accesso alla professione docente che durerà fino al 1983. La situazione nella provincia di Venezia era in quegli anni particolarmente complessa e problematica, sia per il rapidissimo aumento della scolarizzazione secondaria verificatosi con ritmi maggiori di altre regioni, sia per il numero sempre più elevato di giovani laureati che i "nuovi" corsi universitari avevano formato. Perciò diveniva sempre più urgente la necessità di ricoprire le numerosissime cattedre che i recenti indirizzi di studio tecnici e professionali richiedevano.

La situazione era critica in alcuni istituti mestrini, quali il magistrale "Stefanini" e il tecnico "Pacinotti", particolarmente sovraffollati poiché rispondevano alle esigenze di quelle famiglie che avevano deciso di prolungare l'esperienza scolastica dei figli, dopo la scuola dell'obbligo, per assicurare loro un futuro migliore del proprio, attraverso il sospirato diploma, ma senza sostenere le spese di una frequenza universitaria che avrebbe ulteriormente allungato l'immissione nel mondo del lavoro. Si trattava di una quota consistente della popolazione recentemente inurbata, impiegati e operai specializzati di Porto Marghera, piccoli imprenditori e commercianti convinti che un apprendistato tecnico per i figli e una solida preparazione "da maestra" per le figlie avrebbe garantito il sospirato posto fisso. Anche il liceo classico e il più "moderno" liceo scientifico conobbero in quegli anni una frequenza davvero straordinaria: non più scuole d'élite, ma aperte a strati sociali assai diversificati, venivano scelte da molti giovani, in particolar modo ragazze, spesso sfidando la volontà delle famiglie, per soddisfare la curiosità intellettuale che caratterizzò quella generazione oppure per costruirsi autonomamente un futuro diverso dai genitori e più gratificante dal punto di vista lavorativo.

Questo improvviso *boom* dell'istruzione superiore, che si materializzò come una vera e propria 'rivoluzione' nel mondo della scuola, portò con sé indubbi disagi dal punto di vista organizzativo e didattico, ma si tradusse anche in un enorme 'laboratorio' di sperimentazioni di nuovi metodi e contenuti disciplinari, in cui convivevano le "vecchie" generazioni di professori e le aspettative dei "giovani", studenti e insegnanti precari, non più disposte a subire un sapere co-

dificato e asfittico[20]. Classi sovraffollate, doppi turni, mancanza di spazi e di aule per ospitare un numero di corsi in continua espansione resero senz'altro difficile la vita scolastica, ma questo rappresentava per molti giovani "supplenti" la possibilità di ottenere anche per breve tempo l'agognato incarico di insegnamento. I più fortunati riuscivano a prolungare la supplenza per mesi o ad ottenere un incarico annuale nello stesso istituto, gli altri collezionavano brevi supplenze di pochi giorni o di qualche settimana spostandosi continuamente da un capo all'altro della provincia.

La disponibilità occupazionale variava in modo consistente da materia a materia: per i laureati in materie letterarie era ovviamente più facile trovare posti disponibili, così pure per i laureati in matematica, che molto spesso insegnavano in modo continuativo già da studenti universitari.

Per le classi di concorso più specifiche, e quindi presenti in un numero di istituti ridotto, la situazione era più difficile, tanto che anche quelli già abilitati stentavano ad ottenere l'incarico annuale e sono stati in seguito gli ultimi ad entrare in ruolo. Per tutti era necessario "collezionare" quanti più giorni di lavoro possibili per accumulare il punteggio necessario per salire di posizione nelle graduatorie provinciali ed ottenere così, l'anno successivo, l'agognata supplenza annuale.

Va detto che in quegli anni la condizione giuridica del "supplente temporaneo" non garantiva alcun diritto di assenza o permesso retribuito, né per malattia, né per motivi di famiglia, né per maternità. Era quindi necessario trovarsi a casa quando arrivava l'attesa chiamata telefonica o il telegramma, per accettare prima di altri anche una supplenza di pochi giorni, quali che fossero la distanza e le condizioni personali dell'interessato in quel momento. È doveroso anche aggiungere che, a differenza di oggi, qualsiasi assenza del personale di ruolo veniva immediatamente coperta da personale temporaneo e che l'indice di assenteismo per malattia o per altre cause era molto più alto di oggi, poiché i controlli dei medici fiscali non erano obbligatori e spesso molti congedi si prolungavano in modo imprevisto. La casistica del "precario" della scuola era quindi molto variegata, sia nella gerarchia dello status giuridico, sia in relazione all'ordine di scuola, sia in rapporto alle possibilità di lavoro offerte dal territorio. Nel veneziano la concentrazione di istituti inferiori e superiori, anche in zone decentrate, era già alla fine degli anni Settanta abbastanza intensa, poiché erano in costruzione o erano già stati realizzati quei "poli didattici" in zone periferiche della terraferma che rappresentano ancor oggi una testimonianza urbanistica e architettonica degli investimenti profusi dalle amministrazioni locali di allora per le politiche scolastiche[21].

L'assenza di un accesso regolamentato all'insegnamento e l'alto numero di aspiranti a questa professione (già all'epoca era consistente il fenomeno dell'immigrazione di laureati dal Sud del paese) metteva a dura prova, all'inizio di ogni nuovo anno scolastico, le speranze di poter realizzare in breve tempo il progetto di un lavoro stabile e garantito. Queste difficoltà non erano però percepite in modo così drammatico da mettere in discussione la possibilità che in un futuro prossimo l'agognata immissione in ruolo sarebbe arrivata. Magari, si sperava, *ope legis* dopo aver insegnato per un certo numero di anni oppure con una nuova edizione dei precedenti corsi abilitanti: l'importante era continuare anno dopo anno a catturare un nuovo incarico.

La precarietà non interrompeva il progetto di vita, tutt'altro, vi era una grande tensione verso il futuro che consentiva di non rinunciare all'autonomia economica e alla scelta di costruire una famiglia o di avere dei figli. Il "mestiere di insegnare" era sentito comunque come un'attività importante, valorizzata dal ruolo sociale che l'Italia di allora attribuiva alla scuola, che costituiva uno degli investimenti fondamentali di ogni famiglia, non solo perché rappresentava una sicura via d'accesso al mondo del lavoro, ma spesso perché consentiva ai figli un avvenire migliore dei padri. Le interviste che seguono, pur testimoniando esperienze diverse, esprimono bene questa tensione generazionale.

Le interviste

I Intervista

[Il colloquio si è svolto in un pomeriggio di maggio del 2012 in Piazza San Marco, seduti al bar Chioggia, deserto dopo la pioggia, davanti alla Biblioteca Marciana].

Giuseppe Ghigi (1952), ora insegnante di Storia e Filosofia all'Istituto Navale Militare "F. Morosini", risponde ad alcune domande sulle sue prime supplenze e segue il flusso dei ricordi.

Dove hai svolto la prima supplenza e quali sono state le sensazioni che hai provato ritornando a scuola da "professore"?

Ho fatto la prima supplenza di pochi giorni alla scuola media "Vivaldi" qui a Venezia, in pieno centro storico, da insegnante di materie tecniche, a metà degli anni Settanta. L'impressione è stata quella di una scuola 'vecchia', lontana dalla realtà, statica, ingessata. Ricordo il particolare di un Consiglio di classe per lo scrutinio finale in cui si discuteva la bocciatura di alcuni alunni, evento considerato dalla maggior parte dei presenti del tutto 'normale'. Nel bel mezzo della discussione, intervenni dicendo:"Se fosse per me non boccerei nessuno!". Silenzio di tomba per cinque minuti. Poi, come se niente fosse successo, nell'indifferenza più totale di fronte all'ultimo arrivato, la discussione riprese da dove si era interrotta.

Altre esperienze?

Sì, completamente diverse. La mia prima supplenza 'lunga' l'ho fatta a Jesolo e ho incontrato una realtà più viva, in una scuola media dove già da qualche anno si lavorava insieme, in modo collegiale e con spirito di sperimentazione. L'esperienza mi sembrò innovativa: si testavano nuovi percorsi e nuove tecniche didattiche più fattive. Già si lavorava sulle competenze, senza saperlo. Le scuole dove ho lavorato negli anni successivi mi hanno confermato ancor più questo carattere di eccezionalità del lavoro a Jesolo, soprattutto quando poi, da docente di ruolo di Storia e Filosofia, ho iniziato ad insegnare nei licei.

Complessivamente il tuo giudizio sulla scuola di quegli anni, anche rispetto alle tue aspettative di ex-studente, qual è?

La percezione complessiva oggi è di una scuola completamente lontana dallo spirito di rinnovamento degli anni della contestazione, anche se le mie esperienze come insegnante precario riguardano solo la scuola media.

Quando per la prima volta sei salito in cattedra, avevi in testa un modello di insegnante a cui ispirarti, qualcuno che durante gli anni della scuola ti avesse particolarmente colpito in senso positivo?

Credo di non aver messo in atto nessun tentativo né di distacco né di emulazione rispetto ai professori del liceo.

II Intervista

[Il colloquio si è svolto durante il mese di luglio del 2012, in un tardo, e caldissimo, pomeriggio, sedute nella splendida terrazza dell'intervistata]

Marzia Amendola (1952), da molti anni insegnante di lettere in ruolo nella scuola secondaria di I grado, risponde ad alcune domande sul suo lungo precariato nella scuola e ricorda in modo molto nitido alcune "belle" esperienze di quegli anni.

Dove hai fatto le tue prime esperienze di insegnamento e quali sono state le tue impressioni?

Avevo già avuto modo di entrare nel mondo della scuola come insegnante elementare. Ho deciso in seguito, dopo la laurea, di insegnare alla scuola media, rimanendo precaria per tutti gli anni della vacanza dei concorsi, cioè dal 1976 al 1983. Per fortuna sono riuscita a rimanere nello stesso istituto per tutti questi anni, all'inizio perché questa è stata la mia prima assegnazione e poi per scelta, poiché mi trovavo bene in una realtà "nuova" qual era all'epoca la scuola media "D'Annunzio" di Jesolo.

In che senso "nuova"?

In tutti i sensi. Innanzi tutto perché era un istituto appena costruito, su cui l'allora giunta di sinistra del comune di Jesolo aveva investito e che continuava a sostenere in quanto rispondeva ad un preciso progetto politico di inventare una "scuola del futuro" sperimentando strade diverse rispetto a quelle tradizionali. Ho capito subito che si trattava di una realtà 'speciale', in cui era in atto un processo di ammodernamento e di innovazione e che quindi sarebbe stata per me un'esperienza importante. L'edificio era dotato di ogni attrezzatura: laboratori, piscina, teatro, studio TV. L'idea era di prolungare il tempo scuola per quattro pomeriggi alla settimana utilizzando un orario flessibile con insegnanti in compresenza che lavoravano in modo collaborativo. Il progetto riscosse un certo successo tanto che ci veniva richiesto anche da altre scuole del territorio. Certo sono oggi assolutamente convinta di essere passata dal ruolo di studente a quello di insegnante con una specie di 'paracadute'.

In questo ambiente sei quindi riuscita a realizzare alcune delle aspettative che avevi avuto da studente sulla possibilità di "cambiare qualcosa" nella scuola?

Certamente ho potuto sperimentare molto insieme a colleghi con cui condividevo l'opportunità di mettere in atto tecniche di insegnamento più attive. Ad esempio, ogni giorno veniva organizzato un "telegiornale" della durata di dieci minuti che veniva trasmesso a circuito chiuso per tutta la scuola. Una classe al giorno lo preparava durante la mattinata nello "studio televisivo" con l'aiuto degli insegnanti raccogliendo le notizie di cronaca. Questa è stata una delle attività più riuscite dell'intero progetto.

Quanto è durata questa esperienza? È cambiato qualcosa negli anni successivi?

Il progetto è andato via via depotenziandosi, perché si toglievano anno dopo anno risorse umane: le classi aumentavano ma gli insegnanti diminuivano, il tempo pieno venne tagliato mentre comparvero alcune classi a tempo normale. L'istituto rimase comunque una scuola molto all'avanguardia rispetto alla media, erano a disposizione degli insegnanti i primi computer, IBM credo, e i giudizi venivano già scritti su schede digitali. Rimasi lì fino al 1988.

Poi come andò?

Fu un vero e proprio "ritorno al passato". Era il 1989, cominciai ad insegnare in altre scuole della provincia, ormai insegnante in ruolo. Finché non approdai alla scuola media di Pellestrina, vera e propria zona di frontiera. Ma l'esperienza fu nel complesso positiva. Insieme a molti altri insegnanti "itineranti", cioè che si spostavano ogni anno in zone periferiche diverse, trovai una grande motivazione. Furono anni che definirei di gioia, caratterizzati da una grande spinta creativa ed emotiva, tanto che decisi di rimanere in quella scuola e di affrontare ogni mattina un lungo viaggio per molti anni.

E oggi, come vivi il ritorno in una scuola del centro storico?

Ho trovato una scuola più tradizionale rispetto a quelle della mia esperienza passata. Ovviamente ciò è dipeso in gran parte da cause estranee al mondo della scuola, alla minore considerazione sociale del nostro ruolo e a una generale assenza di motivazione al cambiamento.

III Intervista

[La chiacchierata si svolge in un altro torrido pomeriggio di questa lunga estate 2012, seduti al tavolino di un bar in Strada Nuova]

Edoardo De Marchi (1952), insegnante di lettere negli istituti tecnici, ricordando le prime supplenze in diversi istituti della provincia, offre alcuni spunti di riflessione sociale e politica sui cambiamenti avvenuti nella scuola tra gli anni Settanta e Ottanta.

Quanto è durato il tuo precariato e quali sono state le impressioni che hai ricevuto da queste prime esperienze di insegnamento?

Circa sette-otto anni, dal 1977, quando mi sono laureato in Filosofia, al 1984-85, quando sono entrato in ruolo come insegnante di materie letterarie negli istituti tecnici, scelta questa condivisa da molti laureati in filosofia, che hanno preferito tentare per primo l'esame di abilitazione in una classe di concorso presente in vari indirizzi di studio e quindi con più possibilità di occupazionali. Ho fatto le mie prime supplenze lunghe all'Istituto "Foscari" di Mestre e all'"Alberti" di San Donà. L'impatto non è stato male. Trovavo le classi simpatiche e il rapporto con loro era buono. L'impressione generale è stata quella di aver messo piede in un servizio socialmente utile, con tanti problemi, ma in cui le incombenze burocratiche non avevano il sopravvento, come avviene oggi. Non vi era allora l'esigenza di dare all'insegnante una specifica preparazione didattica e anch'io inizialmente non ne avevo; in quegli anni comunque ci si arrangiava prontamente e mi sentivo consapevole che avrei dovuto "dare il meglio", conferendo una veste consequenziale e convincente ai contenuti che trasmettevo. Nella maggior parte dei casi l'adattamento alla didattica riusciva, ma in alcune occasioni – allora come oggi – avevo la sensazione che alcuni colleghi per così dire si limitassero a "galleggiare", senza imprimere al loro lavoro una direzione specifica.

Ti ha guidato il ricordo di qualcuno dei tuoi insegnanti delle superiori per ovviare all'improvvisazione?

Solo di alcuni. In particolare ricordo un insegnante di discipline scientifiche che dava al suo lavoro un'impronta di sistematicità e l'insegnante di italiano, par-

ticolarmente positivo perché cercava sempre il dialogo con noi studenti, pensando in questo modo di stimolare una riflessione culturale. Questo, in fondo, è stato il progetto che ha ispirato anche il mio modo di insegnare: cioè cercare di lavorare nel modo più sistematico e organizzato possibile, tenendo sempre aperto nel contempo il dialogo con gli studenti. Anche oggi. Con la differenza che negli anni queste iniziali pratiche si sono esplicitate nel loro valore educativo e nella loro funzione didattica. In quegli anni era più facile entrare in dialogo con gli studenti sulla dimensione 'politica', trasmettendo il senso della partecipazione alla dimensione sociale e civile del loro tempo. Era però difficile dare a queste discussioni una forma di organizzazione didattica adeguata.

Hai in mente qualche esperienza o attività in particolare?

Sì, durante l'anno scolastico '83-'84, in una prima classe, sollecitavo i ragazzi a commentare gli articoli dei più importanti quotidiani. Ma già allora questi "esperimenti" diventavano sempre più difficili, perché il clima era cambiato. Secondo me, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta si è verificata una vera e propria cesura generazionale. Forse proprio allora è iniziato il cosiddetto "riflusso": tra il '78 e l'80 non si è più discusso in termini di lotta di classe, ma l'intero paese si è rinchiuso in se stesso, in una dimensione prevalentemente privata.

Quel periodo è stato però per la scuola molto importante: le prime sperimentazioni elaborate dai singoli istituti, programmi rinnovati, gruppi di lavoro, ricerca didattica. Anche a livello locale le iniziative di innovazione nella scuola secondaria sono state molte. Ti è capitato di essere coinvolto in una di queste esperienze didattiche?

No, nell'istituto dove allora insegnavo non era ancora arrivata questa ventata di innovazione. Non ho quindi avuto rapporti con le "maxi-sperimentazioni" realizzate in quegli anni, ad esempio al "Massari" o allo "Stefanini"[22]. Avevo però la sensazione di progetti un po' "gonfiati", eccessivamente pretenziosi e velleitari. Non ho avuto modo in seguito di rifletterci in modo specifico, ma tutto quello che ho visto nella scuola negli anni successivi mi ha confermato l'opinione.

Pensi che rispetto alla precarietà diffusa di questi anni quella vissuta tra gli anni Settanta e Ottanta sia stata diversa?

Sì, certamente. Quella condizione di incertezza doveva prima o poi finire, c'era comunque una prospettiva di stabilità futura e la sensazione di una maggiore garanzia di lavoro. Anche se ricordo degli scontri molto duri tra il Coordinamento precari di allora e i sindacati; fra l'altro, a differenza di oggi, la questione riguardava quasi esclusivamente il mondo della scuola e quindi non era percepito come un problema del lavoro giovanile nel suo complesso. Si potrebbe dire che il "precariato" è nato nella scuola ed è un fenomeno che sembra tutt'altro che risolto.

IV Intervista

[L'intervistato accetta di rispondere alle domande mentre ci troviamo in vacanza in un piccolo paese del Cadore, durante un tardo pomeriggio dell'agosto 2012]

Renato Bertoldi (1951), da molti anni insegnante di Disegno e Storia dell'Arte al Liceo Scientifico, racconta la sua esperienza di "precario" che si è protratta anche negli anni successivi al superamento del Concorso abilitante del 1974-'75.

Dove hai fatto le tue prime supplenze temporanee?

Ho fatto alcune brevi supplenze temporanee all'istituto magistrale di Mestre, poi al liceo scientifico "G. Bruno" e in altri istituti superiori della provincia, subito dopo aver superato il Concorso abilitante del '75, che ho frequentato senza aver ancora conseguito la laurea in Architettura, con il solo diploma di Maturità Artistica. Durante il primo anno da abilitato e anche nei tre anni successivi, quindi ancora da studente universitario, ho fatto diverse supplenze temporanee, ma soltanto tre anni dopo l'abilitazione ho totalizzato il numero di giorni che mi avrebbe permesso il pagamento anche durante le vacanze estive (minimo di 180 giorni). Quattro anni dopo aver conseguito l'abilitazione, e nel frattempo anche la laurea, ho finalmente avuto l'incarico annuale dal Provveditorato agli Studi di Venezia e dopo tre incarichi annuali sono entrato in ruolo.

Come hai vissuto queste prime esperienze di insegnamento?

Mentre frequentavo il corso abilitante e per molti anni ancora ho continuato a lavorare in diversi studi di Architettura, pensando che fosse opportuno mante-

nermi tutte le strade aperte verso un lavoro sicuro. Poi però quando ho avuto il primo incarico, anche se con sede a Portogruaro, il lavoro di Architetto a Venezia è diventato sempre più difficile, faticoso e quindi saltuario, così la mia unica occupazione è diventata un po' alla volta, ed è tuttora, quella di insegnante. Il primo impatto con l'insegnamento da supplente è stato particolarmente difficile: prima di tutto perché non avevo sempre una preparazione specifica rispetto alle materie insegnate nelle scuole di diverso indirizzo e poi perché la mia giovanissima età e la precarietà del lavoro mi rendevano poco "credibile".

Quali erano le difficoltà maggiori?

Insegnare per periodi non più lunghi di 10/15 giorni mi rendeva difficile potermi inserire con nuove proposte rispetto al nozionismo della maggior parte degli insegnanti che sostituivo, avevo infatti capito fin dalle prime esperienze che il problema più grosso da superare era quello di rendere la materia più viva e partecipata. Soltanto più tardi, quando ho avuto supplenze più lunghe, ho potuto sviluppare un lavoro più organico che fosse perciò in grado di ottenere dei veri e propri obiettivi didattici. Soltanto quando mi sono inserito in un ambiente scolastico con continuità ho provato ad organizzare un lavoro che si potesse avvalere della collaborazione dei colleghi di materie diverse che si fossero resi disponibili. Aggiungo anche che mi è servita non poco l'esperienza del tirocinio abilitante soprattutto quando si è trattato di dare alla parte tecnica della materia quella veste innovativa che la rendesse meno teorica e più adatta a risolvere che a creare problemi.

Sentivi particolarmente gravosa una lontananza da casa così prolungata?

Sì, perché ho insegnato sia da supplente che da incaricato e poi in ruolo per un totale di 5 anni quasi ininterrottamente all'istituto magistrale "M. Belli" di Portogruaro. A quel tempo bisognava fare una richiesta scritta al Preside per essere dispensati dall'obbligo di residenza nel Comune della scuola di appartenenza; questo permesso poi poteva essere revocato in qualsiasi momento rendendoti ovviamente ricattabile. Durante tutto il periodo portogruarese a causa dell'ambiente scolastico provinciale e della presenza di molti precari, pendolari che, come me, avevano come unico obiettivo quello di tornare a casa il più presto possibile, non ho quasi mai avuto modo di affrontare esperienze didattiche diverse, sperimentali, stimolanti rispetto al tradizionale. Tutto ciò ha reso questa prima esperienza

professionale quasi di pura sopravvivenza: avevo ormai acquisito una sicurezza economica, ma continuavo a sentirmi "precario". Il mio ambiente era e rimaneva a Venezia, ma gradualmente incominciavo a sentirmi sempre più estraneo anche a casa: il mio sociale era quasi esclusivamente ristretto alla compagnia dei colleghi nelle due o tre ore di treno quotidiane. Devo anche aggiungere che la sede di Portogruaro era per me ancora più disagiata, considerando che la scuola aveva una sede distaccata a San Michele al Tagliamento (estremo lembo del Veneto Orientale) in cui mi recavo due volte la settimana.

C'è stata anche qualche nota positiva?

Una sola esperienza decisamente positiva degna di nota negli anni portogruaresi c'è stata: la "penna della pace". Il progetto è stato realizzato assieme ad un collega della mia stessa materia, anche lui pendolare; questo prevedeva la realizzazione, con il contributo delle nostre otto classi, di un'enorme penna stilografica in legno. La grande penna lunga una dozzina di metri, una volta ultimata, venne portata nella piazza della città sulle spalle dei ragazzi e delle ragazze della scuola intera. Il gesto avrebbe voluto simboleggiare quanto fosse facile firmare la pace invocata dal mondo intero, tra i paesi in guerra nel sanguinoso conflitto che allora continuava ad imperversare nel Medio Oriente. Per la verità il progetto per la realizzazione della grande penna della pace, da noi proposto, è stato accolto positivamente e poi caldeggiato per tutta la durata della sua realizzazione dal solo Preside, che intendeva sfruttarlo a fini elettorali per la sua carriera politica. Il resto dei colleghi, invece, guardava con sospetto quello che stavamo facendo, senza mostrare né interesse, né collaborazione. Bisogna dire che il clima sindacale di quegli anni era caratterizzato da una rigida difesa dei diritti acquisiti e non induceva certo ad impegnarsi in attività aggiuntive non remunerate che superassero l'orario di cattedra.

L'Istituto magistrale "L. Stefanini": un esempio di sperimentazione[23]

Il progetto dello "Stefanini", elaborato tra il '74 e il '75, fu presentato a Mestre il 29 settembre del 1975, in un pubblico dibattito svoltosi col patrocinio del Comune di Venezia e con la partecipazione di Aldo Visalberghi. Durante la presentazione venne sottolineato dai coordinatori che:

> ... la nostra scuola ha bisogno di essere rinnovata dalle fondamenta, ciò d'altronde riesce estremamente difficile, perché essa è una realtà complessa. Strutture scolastiche, tipi d'istituto, orari e programmi, contenuti culturali e metodi, formazione e personalità dei docenti, impegno politico e rapporto educativo, specifico scolastico e interazione sociale sono aspetti che si condizionano a vicenda interagendo gli uni con gli altri. È anche per questo che poco o nulla cambia nella scuola: perché appena ci si prospetta un mutamento parziale, si mette in moto una reazione a catena, e ci si accorge che, lasciando tutto il resto immutato, anche quel modesto mutamento diventa impossibile. [...] Proprio per evitare l'immobilismo e l'improvvisazione; per evitare anche una terza cosa, il mutamento preordinato e calato dall'alto, magari attraverso una circolare o un decreto ministeriale; un gruppo di insegnanti dello "Stefanini" di Mestre... si è reso promotore di una sperimentazione che intende evitare i lati negativi insiti nel carattere di improvvisazione di taluni processi di innovazione spontanea, attraverso un'attenta elaborazione e programmazione delle attività scolastiche, un organico rinnovamento dei contenuti culturali e dei metodi, un'aperta revisione delle finalità sociali e politiche dell'educazione[24].

È chiaro dagli intenti enunciati che il progetto rispondeva ad un'esigenza avvertita in modo acuto in quegli anni di una maggiore "democrazia" all'interno della scuola e di un rapporto più stretto con la realtà sociale del territorio. L'esperienza nasce quindi dal clima di dibattiti e di discussione assai acceso che era sorto nelle scuole veneziane durante e dopo la contestazione del '68-69. A Venezia in quegli anni si costituirono il *Movimento Democrazia nella scuola* (aprile '68) e, qualche mese dopo, il *Movimento per la mobilitazione della scuola*, presentato alla cittadinanza in un'affollatissima assemblea pubblica al cinema "Corso" di Mestre, il 10 novembre. Le questioni fondamentali oggetto di discussione e di contestazione da parte di studenti, insegnanti e anche di alcuni genitori era il carattere "strutturalmente autoritario e paternalistico del nostro sistema scolastico, incline a reprimere ogni iniziativa che si discosti dalle direttive della gerarchia, e ad educare gli studenti al conformismo e alla sottomissione, preparando non tanto cittadini impegnati a dare un apporto alla vita sociale, quanto individui egoisticamente inclini al disimpegno e al qualunquismo"[25]. Per rispondere a queste esigenze della scuola che se prive di risposte avrebbero potuto diventare ancora più esplosive, si fece strada lentamente un orientamento nuovo che spingeva molti insegnanti verso un impegno autonomo, ma non velleitario né individualistico, che non perdesse di vista "l'inserimento della scuola nella società", ma

muovesse "dalla scuola stessa", operando "nel suo interno", attraverso "l'iniziativa di gruppi organizzati"[26]. Alla suddetta esigenza cominciarono a rispondere, a partire dal 1974, le "sperimentazioni", promosse da gruppi di insegnanti sostenuti dalla comune ricerca di un rinnovamento strutturale, culturale e didattico della scuola. Anche nella politica scolastica nazionale qualcosa si muoveva, di fronte al prolungato stato di agitazione di studenti e personale della scuola, ma furono per lo più tentativi inconcludenti, caratterizzati da provvedimenti parziali e incoerenti, taluni dei quali proposti come tappe provvisorie in vista di un progetto di riassetto più ampio e invece destinate a rimanere fini a se stesse. "Due fatti e due documenti, tuttavia, intervennero in quegli anni, impegnando direttamente le forze politiche e di governo in una direzione nuova che avrebbe potuto segnare l'avvio di un'effettiva rinascita della scuola, e che invece servì solo da alibi e fu poi seguita da interventi contradditori e improduttivi: il *Progetto '80* (emanato dal Ministero del Bilancio e della Programmazione economica) relativo alla programmazione economica nazionale fra il '71 e il '75, e la Conferenza di Villa Falconieri, tenutasi dal 4 al 9 maggio del '70, presso il 'Centro Europeo dell'Educazione' di Frascati, sui 'nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria in Italia'[27]. Il *Progetto '80* intendeva promuovere l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il rafforzamento a tutti i livelli degli organi collegiali e "una riforma permanente della scuola" che avesse il suo perno nelle attività di ricerca e di sperimentazione. Tali indicazioni furono riprese nel discorso inaugurale della Conferenza di Frascati dal Ministro Misasi, che avanzò la proposta di un modello di "scuola secondaria unica, ricca di opzioni all'interno", da realizzarsi attraverso una riforma che non si proponesse di "fissare soluzioni definitive", ma procedesse introducendo e applicando largamente il "criterio della sperimentazione". Negli anni successivi invece la politica scolastica perseguita dallo stesso Misasi e dai suoi successori fu quella di utilizzare la "sperimentazione" come valvola di sfogo per "normalizzare" le spinte innovatrici provenienti dalle scuole, concedendo nel contempo spazi di decisione autonoma. Poi, invece, si fece sempre più evidente l'intento di omologare le sperimentazioni autonome, quelle cioè promosse dagli Organi Collegiali dei singoli istituti, ai modelli predefiniti via via elaborati dalle Direzioni Generali del Ministero, che confluirono infine nel famoso *Progetto Brocca*[28]. Il *Progetto di Scuola Secondaria Superiore Sperimentale quinquennale* dello "Stefanini" riuscì a superare quasi indenne questo tormentato periodo di cambiamenti fino a che nel novembre del 1993, "constatando l'assoluta impossibilità di continuare l'esperienza di sperimentazione autonoma, il Collegio dei docenti ha votato all'unanimità

l'accettazione dei "Progetti Brocca" (piani nazionali di razionalizzazione e sperimentazione)"[29]. L'impossibilità di continuare la programmazione autonoma era dovuta non solo alle continue correzioni imposte dal Ministero, ma anche ad un radicale *turn-over* degli insegnanti, che ha imposto la sostituzione quasi totale del primo gruppo che aveva elaborato il progetto. Anche gli studenti non erano più gli stessi: le loro richieste e quelle delle famiglie non rispondevano più alle linee-guida del progetto, venendo a mancare quel clima di collaborazione educativa e di partecipazione consapevole che aveva animato il progetto originario. Il cardine del progetto era costituito dalla realizzazione di un *biennio* rigorosamente unitario, finalizzato "all'acquisizione da parte degli studenti delle metodologie e delle conoscenze necessarie per avvicinarsi alla realtà, interpretarla e prepararsi a trasformarla. [...] Uno dei baricentri del biennio è stato – fino al 1988 – la ricerca socio-ambientale alla quale collaboravano almeno 6-8 docenti per 75-80 studenti articolati in gruppi. La ricerca voleva completare la preparazione di base degli studenti facendo loro apprendere a praticare un metodo sistematico di lavoro pluri-disciplinare, stabilendo inoltre un rapporto il più possibile diretto tra scuola, ambiente naturale e sociale, organizzazione spaziale-culturale-istituzionale-economica della città e del suo *hinterland*"[30]. Il *triennio*, articolato in quattro indirizzi tutti di matrice "liceale", oltre ad offrire le necessarie competenze pre-professionali, era caratterizzato da una forte Area Comune, di cui la Ricerca Storica, in chiave interdisciplinare, costituiva uno dei cardini. Anche l'ambiente educativo e il rapporto con le famiglie era segnato da un clima di collaborazione e di responsabilità reciproca che si realizzò, ad esempio, con l'introduzione dell'auto-giustificazione, di pratiche di recupero e di valutazione formativa *in itinere* e di autovalutazione. Il *Progetto* testimonia la vivacità culturale e l'incredibile spinta innovatrice che attraversò la scuola in quegli anni, in cui molti delle metodologie didattiche e degli obiettivi formativi oggi proposti sotto forma di "novità" dagli orientamenti ministeriali, erano individuati e messi in pratica con successo da insegnanti appassionati del loro mestiere ma soprattutto convinti dell'importanza della funzione sociale della scuola.

Note

1. Vedi il saggio introduttivo di Giorgio Cives in *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

2. Tra gli innumerevoli lavori dedicati all'educazione scolastica in Italia dall'Ottocento a oggi, per ciò che concerne i fondamenti del pensiero pedagogico italiano, si possono consultare i pregevoli volumi di Lamberto Borghi sul pensiero risorgimentale (*Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Giuntine, Firenze 1958), sull'educazione fascista (R. Bonghi, *Studi e discorsi intorno alla pubblica istruzione* a cura di G. Candeloro, Le Monnier, Firenze 1937), sulla scuola del dopoguerra (L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951). Per gli orientamenti più recenti possono essere utili le ricerche di B. Vertecchi che analizzano le linee educative nei i vari gradi di istruzione (*La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1984).

3. Si possono vedere le opere fondamentali di Dina Bertoni-Jovine (*La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1958 e *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954). Per i più recenti rapporti tra alfabetizzazione e industrializzazione rimane ancora di grande attualità il saggio di Carlo Cipolla del 1969 (*Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna 2002, ed. or. ingl. 1969) le cui tesi sono riprese in parte da Tullio De Mauro in *La cultura degli italiani* (Laterza, Bari 2004) e dalla ricerca di Vittoria Gallina, *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione* (Franco Angeli, Frascati 2000). Sul rapporto tra scuola e mercato del lavoro: M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e mercato del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1974. Per una documentata e approfondita indagine sul sistema scolastico italiano si veda il recente e corposo contributo di N. D'Amico, *Storie e storia della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Milano 2010, che contiene anche un'esauriente bibliografia.

4. Si veda ad esempio la prospettiva di un ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione nel saggio di Roberto Berardi, *La scuola nella prima repubblica*, Armando, Roma 2001.

5. Fanno eccezione, come si vedrà più avanti, i progetti di "sperimentazione" elaborati e messi in atto in alcuni singoli istituti da gruppi di insegnanti "impegnati" che sono venuti incontro in modo autonomo alle esigenze di rinnovamento che partivano dalla realtà sociale e territoriale.

6. R. Simone, *Se la memoria collettiva diventa ricordo personale*, "La Repubblica", 11 agosto 2012.

7. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, p. 309.

8. A.E. Breccia, *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni e proposte sul problema della scuola*, Nistri-Lischi, Pisa 1957.

9. Vedi R. Berardi, *La scuola nella prima repubblica*, Armando, Roma 2001.

10. Nel 1958 vennero introdotti i concorsi per Merito Distinto, per esami e titoli, che permettevano la promozione anticipata "per merito" dei professori secondari di ruolo che prevedevano anche dei miglioramenti di tipo economico.

11. Sulla questione della rappresentanza sindacale vedi: G. Franchi, *Istruzione e soggetti sociali*, La Nuova Italia, Firenze 1992; Berardi, *La scuola nella prima Repubblica*, cit.; Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico,* cit.

12. Il fenomeno era particolarmente diffuso negli istituti tecnici delle grandi città del Nord, dove questo tipo di indirizzo conobbe un vero e proprio boom di iscrizioni, e in molte scuole secondarie di primo grado del Sud che soffrivano di una carenza strutturale di spazi. Sulla scuola

media si veda il recente contributo di Luisa Ribolzi, *In medio sta(bat) virtus: gloria e decadenza della scuola media*, in www.fga.it/.../L_Ribolzi In medio stabat virtus- FGA WP42.pd.

13. Al Liceo classico "Parini" di Milano, il preside venne sospeso perché si era dichiarato solidale con gli studenti che occupavano l'istituto.

14. Berardi, *La scuola nella prima Repubblica*, cit., p. 91.

15. *Ibidem*.

16. Per una ricostruzione completa di questo periodo si veda *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di M. Gattullo, A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1986.

17. A. Asor Rosa, *La cultura divisa. Lacerazioni e conflitti nei processi di modernizzazione culturale,* p. 168, in *La scuola italiana verso il 2000,* atti del convegno Roma, 1-4 dicembre 1983, a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia, Firenze 1985.

18. Legge 6 dicembre 1971, n. 1074 (in G.U. 18 dicembre 1971, n. 319), Norme per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie e per l'immissione nei ruoli del personale insegnante e non insegnante.

19. L. 20 maggio 1982, n. 270, Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente. Successive modifiche vengono apportate dalla L. 16 luglio 1984, n. 326.

20. Si veda più avanti l'esperienza ventennale di "sperimentazione autonoma" dell'istituto "L. Stefanini" di Mestre.

21. Ad esempio, il polo scolastico di Mirano che dalla fine degli anni Settanta si è sviluppato aggregando nuovi indirizzi di studio e divenendo motore di trasformazione della forma stessa del territorio urbano.

22. All'Istituto magistrale "L. Stefanini" di Mestre dal 1975 al 1995 fu attivo un progetto di sperimentazione autonoma realizzato e coordinato da un gruppo di insegnanti della scuola che prevedeva un riassetto complessivo dell'articolazione del tempo scuola e una revisione dei programmi soprattutto del biennio. Lo stesso accadde all'Istituto per geometri "G. Massari" dove nell'anno scolastico 1976-77 prese il via una sperimentazione strutturale (ex art. 3 DPR 419) che individuò nella sintesi tra cultura umanistica e cultura scientifica la propria finalità, introducendo anche a un nuovo rapporto tra scuola e territorio: la ricerca d'ambiente. Il progetto, con alcune modifiche, durò fino all'anno scolastico 1996-97.

23. Per una documentazione completa del progetto si veda: *Istituto "Stefanini". Vent'anni di Sperimentazione: verso dove?*, coordinamento redazionale di Daniele La Rosa, Supernova, Venezia 1996, in cui sono raccolte le testimonianze dei coordinatori e degli insegnanti che hanno avuto parte attiva nella sperimentazione.

24. Ivi, p. 14.

25. Cit. da *Linee programmatiche del Movimento Democrazia nella scuola,* in *Istituto "Stefanini". Vent'anni di Sperimentazione*, cit., p. 12.

26. Cit. da *Per la mobilitazione della scuola*, pubblicato in "Scuola e Città" nel novembre del 1968.

27. *Istituto "Stefanini",* cit., p. 13.

28. Il *progetto Brocca* (dal nome del sottosegretario Beniamino Brocca che coordinò la commissione ministeriale autrice del progetto) è uno studio per la revisione del sistema didattico pubblico italiano effettuato a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta.

29. *Istituto "Stefanini"*, cit., p. 24.

30. Ivi, pp. 18-19.

Abstract

The School of the Rinascita and educative experiment in Venice
Maria Teresa Sega

This essay presents cases from the history of the school system in Venice from the end of the last World War to the 1970's, in particular several instances where an active pedagogical approach was experimented: the Rinascita boarding school Francesco Biancotto for the orphaned children of *partigiani*, the Jewish elementary school in the Ghetto, and the supportive initiatives of the Unione Donne Italiane which promoted the Anita Garibaldi summer camp at the Lido. These examples show how dedicated teachers searched for concrete ways to pursue the educational renewal which they considered an unavoidable premise to the democratization of Italian society.

A Method for the Italian school of tomorrow. The Canale d'Agordo middle school in the 1960's
Paola Salomon

This essay investigates the early years of the Canale d'Agordo middle school in Belluno at the time when Angelo De Rossi was principal, focusing on the three-year period 1963-66 in which he compiled and edited *Religione e superstizione*, published by Bramante in 1969: a proposal, a research project, a method for the Italian school of the future. To what extent did this project make an impact on the social and cultural fabric of the towns in the Valley and what did it put into motion that reached as far as the national level?

Country schools and the economic boon. An interview with two teachers
Elena Carlesso

Elena Carlesso has interviewed two sisters, Giovanna and Gioseffa, both el-

ementary school teachers but one twenty years older than the other. They come from Loria, a rural community on the border between the provinces of Treviso, Vicenza and Padua, and are daughters of the local miller. Their story recounts how the schools and rural society have changed from the 1950's to today, in large part at their own pace and in their own way, and thus distinct from the experience of other places.

The Popular school movement in Verona
Annamaria Lona e Nadia Olivieri

The Popular school movement in Verona was an experience that involved Catholic dissent and the extra-parliamentary left between 1964 and 1974. About thirty schools for adults were created, located in both the city and the province and connected by a coordinating body and a periodic bulletin. In the early '70's the coordinating body clashed with the trade unions, which were distrustful of the autonomy and extremism of "spontaneous" groups. By mid decade the movement had exhausted itself, leaving behind, however, several Centres of popular culture that inherited many of its militant members and its causes.

We believed... The full-day elementary school in Venetian territory
Giancarlo Cavinato

The earliest experiences with full-day elementary school hours in the province of Venice occurred in inland towns: Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago, Spinea. The practice didn't catch on everywhere or always succeed in establishing itself in the same way, since it is local microclimates that determine success or failure. It is this aspect that the author deals with here. Today Giancarlo Cavinato is a school principal, but forty years ago he was protagonist in the troubled situation at Torre di Fine in the *comune* of Eraclea. In this territory of reclaimed land, sharecropping and emigration, not even the backing of the "enlightened" parish priest was enough in the long run to overcome the resistance of older colleagues and the director of education, or the diffidence of the families and the open hostility of local landowners.

What a great school! How the full-day school was born at Sant'Angelo
Maurizio Angelini

At S. Angelo di Piove di Sacco (Padua) the appeal for an experimental full-day school, to answer the needs of a society undergoing rapid industrial development, came from the city administration. In the middle school, named after pope John XXIII, a Jewish, antifascist principal gathered together a group of young teachers recently graduated from the University of Padua. The *Comune* guaranteed services – mensa and library – and the teachers exposed the students to contact with the local environment and the outside world, bringing in newspapers and films and experimenting with new methods for teaching and study.

The struggle to abolish differentiated and special classes. Paese (Treviso), January-October 1971
Pietro Fabris

In 1971 at Paese, a town on the periphery of Treviso, a group of newly-arrived young teachers brought the malcontent of local families to the boiling point because of the way their children were being treated by the school system. Difficult and slow, "unsuited" students, in large part children of poor families, were put into differentiated and special classes that functioned like a sort of ghetto within the school.

"Running a school in the Bassa Padovana. *A laboratory of ideas, debates and projects for the renewal of the school (1973)*
Anita Pignataro

This essay recounts the initiatives of a group of teachers in the early '70s in the *Bassa Padovana*, the vast area south of Padua that remained on the fringes of the industrialization that occurred elsewhere in the region. In September 1973 they established a seminar for updating the schools. Self-run and self-financed, it lasted a week and produced detailed analyses and concrete proposals regarding the school system, local society, and educational experimentation.

Yesterday's temporaries. Young supplementary teachers in the 1970's
Cinzia Crivellari

Here the school is seen through the eyes of young teachers in the province of Venice, ex-students of 1968 who by the mid '70's had entered the school system as *precari* (temporary substitute or supplementary teachers) and who had become increasingly disillusioned by their prospects. A short investigation based on interviews is preceded by a history of methods for recruiting teachers and followed by an example of pedagogic experimentation in a high school in Mestre.

I collaboratori di questo numero

Maurizio Angelini, già dirigente scolastico, oggi in pensione, si è occupato di storia, di scuola e di sindacato.

Elena Carlesso studia filosofia all'Università Ca' Foscari Venezia.

Alessandro Casellato insegna Storia contemporanea e Storia orale all'Università Ca' Foscari Venezia e co-dirige l'Istituto trevigiano per la storia della Resistenza e della società contemporanea.

Giancarlo Cavinato, appartenente al MCE dal 1971, è co-fondatore della scuola a tempo pieno "Guglielmo Marconi" Torre di Fine (Eraclea, Ve) dove ha insegnato dal 1972 al 1984 e di cui è stato direttore didattico dal 1984 al 1990. Attualmente è dirigente scolastico presso la direzione didattica "Leonardo Da Vinci" di Mestre e co-responsabile della Rete Provinciale insegnanti di storia.

Cinzia Crivellari insegna Storia e Filosofia al Liceo "M. Foscarini" di Venezia ed è tutor coordinatore nel corso di formazione degli insegnanti dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Pietro Fabris, insegnante di lettere, prima al professionale collegato al CECAT di Castelfranco, poi all'ITIS di Treviso, ora in pensione. Attivo nel MCE tra il '68 e l'80, attualmente nella Università Popolare AUSER di Treviso.

Annamaria Lona, insegnante, ha all'attivo esperienze di ricerca storica e di direzione nel sindacato. Ha partecipato al movimento delle scuole popolari di Verona.

Nadia Olivieri è dottore di ricerca in storia, insegnante, attualmente comandata presso l'Istituto veronese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea.

Anita Pignataro ha insegnato nelle scuole medie della Bassa padovana dal 1972, promuovendo iniziative di aggiornamento degli insegnanti ed esperienze di innovazione didattica. Ha contribuito a organizzare il sindacato CGIL scuola

nella Bassa padovana. Attualmente è animatrice dell'associazione culturale Non solo Spettatori di Este.

Paola Salomon è collaboratrice dell'Istituto Bellunese della Resistenza e dell'Età contemporanea.

Marisa Teresa Sega, studiosa di storia dei movimenti delle donne in età contemporanea e di storia della scuola veneziana, collabora con l'Istituto veneziano per la storia della Resistenza.

Per Ferruccio Vendramini

In occasione dell'ottantesimo compleanno di Ferruccio Vendramini uscirà, per i tipi di Cierre, la sua nuova pubblicazione *Comunità e autonomie nel Bellunese. Vicende, amministratori, documenti ('800 e '900)*, articolata nei seguenti capitoli:

1. La "rivolta" dei "contadini" bellunesi (marzo 1800). Un nuovo documento
2. Quella volta che Castion da Comune divenne frazione di Belluno (1819)
3. Note su Ponte nelle Alpi durante i primi anni italiani
4. Enti locali e contenzioso amministrativo nel secondo Ottocento (Castellavazzo, Soverzene, Tambre)
5. La Società «Dante Alighieri» e i suoi inizi a Belluno (ultimo scorcio dell'Ottocento).
6. Non c'è un monumento ai caduti della Grande Guerra a Belluno, ma solo una stele.
7. L'insediamento del primo podestà di Belluno, il generale Antonio Dal Fabbro (1927).
8. Belluno vuole espandersi a spese dei Comuni viciniori: Sedico, Ponte nelle Alpi, Limana (1926-29).

Chi fosse interessato all'acquisto di una o più copie (è prevista una Tabula gratulatoria), è pregato di inviare per mail oppure via fax il modulo sottostante compilato in tutte le sue parti a:
Cierre edizioni, via Ciro Ferrari 5, 37066, Caselle di Sommacampagna (VR)
tel. 045 8581572 - fax. 045 8589883 - edizioni@cierrenet.it

Il sottoscritto (singolo, ente, associazione, azienda)

residente a (indirizzo del singolo o sede sociale)

codice fiscale o partita iva

prenota a Cierre edizioni numero copie
del volume di Ferruccio Vendramini (per i suoi 80 anni) *Comunità e autonomie nel Bellunese*, al prezzo speciale di euro 10,00 cad.

Data Firma

APRILE 2013

CIERRE GRUPPO EDITORIALE
via Ciro Ferrari, 5
37066 Caselle di Sommacampagna, Verona
www.cierrenet.it

Stampato da
CIERRE GRAFICA
tel. 045 8580900 - fax 045 8580907
grafica@cierrenet.it

per conto di
CIERRE EDIZIONI
tel. 045 8581572 - fax 045 8589883
edizioni@cierrenet.it

distribuzione libraria a cura di
CIERREVECCHI SRL
via Breda, 26
35010 Limena, Padova
tel. 049 8840299 - fax 049 8840277
fornitori@cierrevecchi.it

VENETICA

RIVISTA DI STORIA CONTEMPORANEA 2/**2012**

QUANDO LA SCUOLA SI ACCENDE

a cura di *Luisa Bellina*, *Alfiero Boschiero*, *Alessandro Casellato*

Alessandro Casellato
Uno sguardo d'insieme

Maria Teresa Sega
Tra scuola della Rinascita e città educativa. Piste di ricerca veneziane

Paola Salomon
"Un metodo per la scuola italiana di domani". La scuola media di Canale d'Agordo (Belluno) negli anni Sessanta

Elena Carlesso
Scuole di campagna e "boom economico". Intervista a due maestre

Annamaria Lona e Nadia Olivieri
Il movimento delle scuole popolari a Verona

Giancarlo Cavinato
Noi credevamo... Il "tempo pieno" nella scuola elementare del territorio veneziano

Maurizio Angelini
Formidabile, quella scuola. Come nacque il "tempo pieno" a Sant'Angelo di Piove di Sacco (Padova)

Pietro Fabris
La lotta per l'abolizione delle classi differenziali e speciali. Paese (Treviso), gennaio-ottobre 1971

Anita Pignataro
"Fare scuola nella Bassa padovana". Un laboratorio di idee, dibattiti, progetti per il rinnovamento della scuola (Seminario di Carceri, 1973)

Cinzia Crivellari
I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta

euro 14,00

ISBN 978-88-8314-720-3

9 788883 147203